

*Marjo Savijärvi*

# **Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen**

Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen  
kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin  
arkitilanteissa

Esitetään Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi pienessä juhlasalissa  
perjantaina 2. joulukuuta 2011 klo 12.

© Marjo Savijärvi

Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten  
kielten ja kirjallisuuksien laitos

ISBN 978-952-10-7308-3 (nid.)

ISBN 978-952-10-7309-0 (PDF)

Unigrafia Oy  
Helsinki 2011

## KIITOKSET

Tämän tutkimuksen aikana on tapahtunut paljon. Aineistonkeruuta aloitellessani olin opiskelija – gradu oli kyllä valmis, mutta muita opintoja uupui vielä. Keskusteluanalyyttistä toisen kielen oppimisen tutkimusta ei tehty juuri missään. Maltoin kuitenkin odottaa tutkimuksineni otollisempaa aikaa. Kun palasin tutkimukseni pariin äitiyslomalta useiden vuosien jälkeen, metodista oli syntymässä muoti-ilmiö. Enimmäkseen siitä on ollut iloa. On ollut mukava pohtia samantapaisia kysymyksiä samoin ajattelevien ihmisten kanssa – etenkin, kun myös huumori on usein ollut yhteistä. Ensimmäinen ryhmä, johon tunsin todella kuuluvani, syntyi fennistiikan jatkokoulutusseminaarissa Tvärminnessä. Ratkoimme vuorovaikutuksen ja oppimisen kysymyksiä monena peräkkäisenä vuonna Markku Haakan johdolla yhdessä Niina Liljan ja Inkeri Lehtimajan kanssa. Myöhemmin ryhmiä on syntynyt lisää: keskustelututkijoiden datasessiot, Vuorikadun aamukahvit, lounasporukat sekä konferenssi- ja seminaarimatkoilla syntyneet yhteisöt. Kiitos kaikille työtovereille innostavista keskusteluista ja hauskoista hetkistä!

Tutkimukseni ei olisi valmistunut ilman useiden ihmisten tukea. Kiitän Jyrki Kalliokoskea siitä, että sain kerätä aineistoni hänen hankkeessaan ja kirjoittaa tutkimustani suomi toisena ja vieraana kielenä -assistenttina. Ohjaajiani Auli Hakulista, Salla Kurhilaa ja Eeva-Leena Seppästä kiitän tekstieni lukemisesta ja rakentavista kommenteista. Aulia kiitän aivan erityisesti siitä, että hän rohkaisi minua sekä aloittamaan tutkimuksen että myöhemmin myös palaamaan sen pariin. Ritva Laurya kiitän innostavista kommenteista, rohkaisusta sekä siitä, että sain kirjoittaa työni valmiiksi projektissa *Kielioppi ja vuorovaikutus: kielellisten toimintojen kytkökset puheessa ja kirjoituksessa*. On ollut ilo ja kunnia työskennellä samassa projektissa Elisabeth Couper-Kuhlenin kanssa. Kiitos kaikille projektilaisillemme ja erityisesti Marja Etelämäelle hyvistä keskusteluista ja kiinnostuksesta työtäni kohtaan! Kiitän myös *Puhe, toiminta ja vuorovaikutus* -hankkeen ohjaajia ja opiskelijoita yhteisistä seminaareista ja rakentavista keskusteluista. Samoin kiitän korjausporukkaamme, ja erityisesti Salla Kurhilaa siitä, että saan jatkaa näiden kysymysten pohtimista myös väitöskirjani valmistumisen jälkeen.

Tutkijakoulu Langnet on tarjonnut antoisia kursseja ja mahdollisuuksia tutustua jatko-opiskelijoihin, joihin en olisi muuten tutustunut. Langnet on myös rahoittanut seminaarimatkojani. Hanna Lehti-Eklund on kommentoinut työtäni ohjaajapoolin jäsenenä useissa yhteyksissä. Kiitos kiinnostavista keskusteluista seminaareissa ja erityisesti junissa matkoilla niihin!

Sofie Henricson on auttanut ruotsin kielen litteroimiseen liittyvissä kysymyksissä. Virpi Kantonen on tarkastanut englanninkielisiä tekstejäni ja jakanut kiinnostusta kielen oppimisen kysymyksiin jo tutkimukseni välivuosina. Ilona Herliniä kiitän tutkimussuunnitelmieni kommentoimisesta ja hyvistä syötöistä jalkapallokentällä. Dragana Cvetanovicia, Saija Isomaata, Anna Vatasta ja Mikko Virtasta kiitän yhteisistä retkistä yliopistopedagogiikan poluilla. Kiitos myös Mai Frickille, Suvi Honkaselle, Riitta Juvoselle, Anni Jääskeläiselle, Aino Koivistolle, Heini Lehtoselle, Saija Merkelle, Kaarina Monoselle, Ritva Pallaskalliolle, Kimmo Svinhufvudille, Johanna Tannerille ja monelle muulle jatko-opiskeluajan jakamisesta ja hyvästä seurasta!

Väitöskirjani esitarkastajia Pirkko Nuolijärveä ja Minna Sunia kiitän käsikirjoitukseni asiantuntevasta kommentoimisesta. Minnaa kiitän erityisesti rakentavista parannusehdotuksista. Toivottavasti olen osannut ottaa niitä varteen. Pirkkoa kiitän siitä, että juuri hän innosti minut tutkimaan kielikylpypäiväkodin vuorovaikutusta. Tässä yhteydessä kiitän myös Vaasan yliopiston tutkijoita: Christer Laurénia kielikylpymenetelmän tuomisesta Suomeen, Siv Björklundia ja Karita Mård-Miettistä kiinnostuksesta tutkimustani kohtaan sekä siitä, että olen aina tuntenut itseni tervetulleeksi Vaasaan.

Tutkimukseni ei olisi onnistunut ilman tutkimani ryhmän osallistumista. Suuri kiitos kuuluu siis ryhmän lapsille, opettajille ja koko päiväkodin henkilökunnalle siitä, että sain tulla kuvaamaan heidän arkeaan. Opiskelutoveriani ja ystävääni Hanna Vierijärveä kiitän avusta aineistonkeruussa toisena vuonna, kun mukana oli kesällä syntynyt esikoistyttäreni. Kiitos myös pitkistä kahvihetkistä siihen aikaan, kun saimme ihmetellä leikkivien lasten vuorovaikutusta ja oppimista käytännössä.

Tutkimukseni loppusuoralla äitini Mirja Viinisalo on huolehtinut koululaisemme iltapäivien sujumisesta. Isäni Kari Viinisalo on jakanut samoja kiinnostuksen kohteita ja lukenut tekstin sen viimeistelyvaiheessa. Mummiani Päivikki Viinisaloa kiitän myötäelämisestä ja rakentavista ajatuksista elämäni eri vaiheissa. Suurin kiitos kuuluu perheelleni: aviomiehelleni Kerkolle ja lapsillemme Saanalle, Riikalle ja Sampolle. Kiitos siitä, että olette olemassa!

Vuorikadulla 14. lokakuuta 2011

*Marjo Savijärvi*

## ABSTRACT

*Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkivuorovaikutuksessa*

*From shared interaction to shared language. A conversation analytic study of second language learning in an immersion kindergarten*

This dissertation examines how Finnish-speaking children learn Swedish in an immersion kindergarten where the method of Canadian immersion is used. Within the framework of conversation analysis, this study explores how second language learning is situated in interaction and evidenced in the participants' verbal and non-verbal behavior. The database consists of 40 hours of videotaped data collected in naturally occurring situations in a group of 15 four-year-old children during the first two years of their immersion. Due to the immersion method, all the children share the same L1, in this case Finnish, and the teachers understand Finnish. However, they speak only Swedish to the children in all situations and Swedish is learned in interaction without formal teaching.

The aim of the study is to discover how the children's second language competence gradually increases when they participate in interaction with the Swedish-speaking teachers. The study also sheds light on the methodological question of how second language learning can be analyzed with the method of conversation analysis. The focus is on showing how the second language is learned in interaction, especially on how learning is achieved collaboratively. In this study, the emerging second language competence is explored by investigating how the children show understanding of the teachers' non-verbal and verbal actions during the first and the second semester of the immersion. The children's use of Swedish is analyzed by investigating how they recycle lexical items and later even syntactic structures from the teachers' Swedish turns.

The results show that the teachers' actions are largely understood by the children even at the beginning of the immersion. The analyses of the children's responsive turns reveal that they interpret the teachers' turns on the basis of non-verbal cues at first. Especially at the beginning of the immersion, the participants orient to the progress of interaction and not to problems in understanding. Even in situations where the next actions show that the children do not understand what is said, they tend to display understanding rather than non-understanding. This behavior changes, however, when the children's compe-

tence in their second language increases. At the second semester, the children both show understanding of the teachers' verbal turns and also display their non-understanding by initiating repair when they do not understand. Understanding of the teachers' verbal turns, including their syntactic structure, is manifested in the ways the children tie their turns to the teachers' turns. Recycling, on the other hand, proves to be the way by which the children start to speak the second language.

In this study, the children's common L1 is evidenced to be an important resource in interaction. It allows the children to participate in their individual ways and to share their experiences both with each other and with the teachers. It also enables them to co-construct conversations that lead to collaborative learning. Moreover, the uninhibited use of L1 proves to be an important analytic tool that makes the immersion data especially fruitful for conversation analytic research on second language learning, since the children's interpretations of the second language are in evidence even when they do not speak the second language.

KIITOKSET  
ABSTRACT

1 JOHDANTO .....	9
1.1 Tutkimuskohde .....	9
1.2 Näkökulma .....	10
1.2.1 Yhteistyö .....	10
1.2.2 Tilanteisuus.....	12
1.3 Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä .....	13
1.3.1 Reaaliaikaisuus.....	13
1.3.2 Metodiset lähtökohdat.....	14
1.3.3 Kielen oppimisen tutkimus .....	15
1.3.4 Oppimisen todentaminen .....	16
1.4 Kanadalainen kielikylpy .....	19
1.4.1 Tavoitteet, käytännöt ja tausta .....	20
1.4.2 Tutkimuksia kielikylpypäiväkodin vuorovaikutuksesta.....	22
1.5 Aineisto.....	26
1.6 Työn rakenne .....	30
2 OPPIMISEN LÄHTÖKOHDAT .....	32
2.1 Ensikieli resurssina.....	32
2.2 Päiväkodin tilat ja päivittäiset tilanteet .....	35
2.2.1 Tilat.....	36
2.2.2 Päivittäin toistuvat tilanteet .....	37
2.3 Uusiin tilanteisiin asettuminen .....	38
2.3.1 Vieraat tilat ja vieraat tädit.....	39
2.3.2 Vieras ääni.....	41
2.4 Opettajan puhe: hoivaa ja opettamista .....	46
2.4.1 Hoivapuheen piirteitä .....	47
2.4.2 Yhdessä tekeminen .....	50
2.4.3 Sanallistaminen .....	55
2.4.4 Puhuttelu, vuorottelu ja malli.....	65
2.5 Yhteenveto .....	69
3 TILANTEESSA SYNTYVÄ TULKINTA.....	72
3.1 Ennakoiminen.....	72
3.1.1 Ennakoiminen arkikeskustelun ilmiönä .....	72
3.1.2 Ennakoiminen oppimisen näkökulmasta.....	74
3.2 Yhteiset huomionkohteet .....	75
3.3 Lasten vastaukset .....	87
3.3.1 Vierusparit.....	87
3.3.2 Lapsi toimii tilanteeseen sopivalla tavalla .....	89
3.3.3 Lapsi jättää vastaamatta .....	97
3.3.4 Lapsi luottaa arvaukseen.....	101
3.4 Vierusparit osana yhteistä toimintaa.....	105
3.5 Yhteenveto .....	112

4 TILANTEEN TULKITSEMISESTA TOISEN KIELEN YMMÄRTÄMISEEN.....	115
4.1 Ymmärtämisen osoittaminen keskustelussa.....	115
4.2 Ensikieleen perustuvat tulkinnat .....	117
4.3 Lapsi muotoilee vuoronsa jatkoksi opettajan puheeseen .....	125
4.3.1 Kertominen, kiistäminen ja vetoaminen .....	125
4.3.2 Suomentaminen.....	135
4.3.3 Hakukysymyksiin vastaaminen .....	138
4.3.4 Yhteiskonstruktiot .....	147
4.4 Ongelman osoittaminen.....	155
4.4.1 Ongelma ilmenee lapsen toiminnasta.....	156
4.4.2 Lapsi nostaa ongelman esiin .....	158
4.4.3 Lapsi kysyy sanan merkitystä .....	162
4.5 Yhteenveto .....	164
5 HALTUUNOTON HETKIÄ.....	167
5.1 Kielenainesten kierrätys .....	167
5.2 Lapsi kierrättää opettajan käyttämää sanaa.....	170
5.2.1 Saman tilanteen kierrätykset.....	170
5.2.2 Tilanteesta toiseen.....	175
5.3 Lapsi liittää kierrätetyn ilmauksen ruotsinkielisiin kehyksiin.....	180
5.3.1 Kierrätys johtaa harhaan.....	180
5.3.2 Lapsi kierrättää muunnellen.....	184
5.4 Ruotsi käytössä.....	195
5.4.1 Riimitteleminen .....	195
5.4.2 Ruotsiksi jatkaminen .....	200
5.4.3 Pyynnöt: kuvio <i>kan ja få</i> .....	206
5.5 Yhteenveto .....	212
6 TUTKIMUSTULOSTEN JA -MENETELMÄN POHDINTAA .....	214
6.1 Toisen kielen oppiminen päiväkodin arkitilanteissa .....	214
6.2 Muutokset ja niiden ilmeneminen .....	218
6.3 Keskustelunalyysin mahdollisuudet ja rajat .....	223
6.4 Oppimistilanteet ikkunoina kieleen .....	228
Lähteet.....	231
Liite 1 Litterointimerkit .....	244
Liite 2 Merin saapuminen päiväkotiin .....	245
Liite 3 Esimerkkien suomennokset.....	247



# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuskohde

Tämän tutkimuksen kohteena on suomenkielisten lasten ruotsin kielen oppiminen päiväkodissa, jossa noudatetaan kanadalaisen kielikyllyn menetelmää. Selvitän, miten lapset oppivat ruotsia päiväkodin arkitilanteissa. Kyseessä on pitkittäistutkimus, joka perustuu kielikylpyryhmän arkitoiminnoista kahden ensimmäisen kielikylpyvuoden aikana tehtyihin videotallenteisiin.

Tutkimusmenetelmänä käytän etnometodologista keskustelunanalyysia (ks. Sacks 1992a ja b). Keskustelunanalyttinen tutkimusote on empiirinen: analyysi on vahvasti aineiston ohjaamaa, ja tutkimuksessa pidättäydytään teorianmuodotuksesta ennen kuin aineistoa on analysoitu. Keskeinen tutkimuskohde ovat kompetenssit, jotka muodostavat sosiaalisten toimintojen perustan. (Heritage 1996 [1984]: 236–238.) Tässä tutkimuksessa käytän keskustelunanalyysin välineitä selvittääkseni, miten lasten kielellinen kompetenssi kehittyy päiväkodin vuorovaikutustilanteissa. Kun lapset aloittavat kielikyllyn, he eivät ymmärrä eivätkä puhu ruotsia. Toisena vuonna he ymmärtävät ja monet myös puhuvat sitä. Tätä lasten kielitaidossa tapahtuvaa muutosta kutsun oppimiseksi.

Kielikylpypäiväkodin vuorovaikutus on siinä mielessä erityistä, että lapsia hoitavat aikuiset puhuvat lapsille ruotsia kaikissa tilanteissa mutta ymmärtävät suomea. Lapset eivät aluksi osaa ruotsia, mutta he tulevat ymmärretyiksi ja voivat myös osoittaa ymmärtämistään suomeksi. Vaikka oppimistilanne on edellä mainittujen seikkojen osalta erityinen, se muistuttaa kuitenkin ensikielen oppimista, sillä kieltä opitaan osallistumalla yhteiseen toimintaan sitä puhuvan aikuisen kanssa. Tässä mielessä kielikylpypäiväkodin vuorovaikutus edustaa arkioppimista: oppimista tilanteissa, joissa ei erityisesti keskitytä kielen harjoitteluun.

Lukuisissa aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että kielikyllyn tuloksena saavutetaan erinomaiset toisen kielen taidot ensikielen tai muun koulumenestyksen kärsimättä (ks. esim. Lambert ja Tucker 1972; Swain ja Lapkin 1982; Laurén 1999). Tässä tutkimuksessa huomion kohteena on oppimistulosten sijasta oppimisen tapa. Tutkimuksen metodinen tavoite on syventää ymmärrystä siitä, miten toisen kielen oppiminen tulee näkyviin keskustelunanalyttisin välinein, autenttista vuorovaikutusta analysoimalla. Tutkimuksen tavoitteet voidaan tiivistää seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia resursseja kielikylpypäiväkodin arkivuorovaikutus tarjoaa toisen kielen oppimiselle?
2. Miten lapset käyttävät näitä resursseja hyväkseen?
3. Miten toisen kielen oppiminen ilmenee vuorovaikutuksesta?

Käsittelen kysymysten taustalla olevia yksityiskohtaisempia tutkimustavoitteita tutkimuksen rakennetta käsittelevässä jaksossa (1.6). Seuraavaksi esittelen tutkimukseni näkökulman ja rajaan samalla tutkimuskohdettani toisen kielen oppimisen tutkimuksen laajassa kentässä. Tähän tutkimukseen ei sisälly kattavaa esittelyä toisen kielen oppimista käsittelevistä tutkimuksista, sillä tutkimus on ensisijaisesti aineistolähtöinen.

## **1.2 Näkökulma**

### **1.2.1 Yhteistyö**

Kielen oppimista on tähän mennessä tutkittu monesta näkökulmasta. Huomattavasti suurempi osa tutkimuksista on selvittänyt oppimistuloksia ja oppimisnopeutta kuin oppimisen tapaa (Sajavaara 1999: 83). Doughty ja Long (2003: 4) toteavat, että tutkimuksen valtavirta on ollut vahvasti kognitiivista; oppimista on tarkasteltu yksilön sisäisenä prosessina. Vaikka vuorovaikutuksen merkitys on nostettu esiin niin sanotussa interaktionaalisessa suuntauksessa (esim. Gass ja Varonis 1994; Long 1996; Swain 1995; Gass 1997), näidenkin tutkimusten vuorovaikutuksellisuus voidaan kyseenalaistaa (Sun 2008: 19). Gass ym. (1998: 305) esittävät, ettei vuorovaikutus selitä oppimista vaan toimii ainoastaan näyttämönä, jolla oppimista voi tapahtua. Tämä heijastaa tutkimusten taustalla olevaa kielikäsitystä: vaikka tutkimuksissa analysoidaan vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista, kielikäsitys on rakenne- ja yksilökeskeinen eikä yhteistyötä korostava (Firth ja Wagner 1997; 1998). Esimerkiksi Lilja (2010: 30) on päättänyt kutsumaan tätä tutkimustraditiota yksilökeskeiseksi toisen kielen oppimisen tutkimukseksi.

Vuorovaikutuksen merkitys on nostettu korostetummin esiin sosiokulttuurisessa lähestymistavassa, joka perustuu pitkälti Vygotskin (1896–1934) näkemyslapsen kehityksestä (esim. Alanen 2002; Lantolf 2000; Sun 2008: 25–27; Säljö 2001). Vygotskin mukaan kehityksen suunta kulkee yksilöiden välisestä yksilölliseen. Toisin sanoen: oppiminen etenee vuorovaikutuksen kautta. Vygotskilta on myös peräisin lähikehityksen vyöhykkeen käsite, joka viittaa oppijan potentiaaliseseen kehitystasoon. Ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä perustuu siihen

havaintoon, että lapset pystyivät koetilanteissa suoriutumaan joistakin tehtävistä aikuisen avulla, vaikka eivät suoriutuneet niistä yksin. Nämä tehtävät ovat lasten lähikehityksen vyöhykkeellä. Vygotski arveli, että lähikehityksen vyöhyke on oppimisen kannalta jopa merkittävämpi kuin aktuaalinen kehitystaso. (Vygotski 1982: 184–187; ks. myös Wertsch 1985: 67–75.) Lähikehityksen vyöhykkeellä olevat taidot voidaan saavuttaa yhteistyössä osaavan osapuolen kanssa, tämän tuella (ks. esim. Suni 2008: 116–125).

Vygotski korosti myös, ettei oppimista voi ymmärtää tutkimalla oppimisen tulosta, vaan on tutkittava itse prosessia, koska ilmiön luonne tulee näkyviin juuri muutoksessa. Tämän tutkimuksen kannalta merkittävä on myös hänen käsityksensä oppimista ilmentävien muutosten kvalitatiivisesta luonteesta: kehityksen edetessä ilmiö muuttaa muotoaan eikä esimerkiksi vain lisäännä. Tästä syystä sitä ei voi selittää vain yhtä muuttujaa tutkimalla. (Ks. Wertsch 1985: 17–22.)

Vuorovaikutuksen merkitys on perustava myös dialogisessa näkökulmassa, jonka lähtökohdat ovat Bahtinin ja Voloshinovin ajattelussa (ks. Hall ym. 2005; Dufva 2006; Suni 2008: 20–25). Dialogi on tässä viitekehyksessä arkikielen dialogikäsitystä, kahden osallistujan keskustelua, monitahoisempi käsite: se viittaa prosessiin, jossa ihminen on kokonaisvaltaisesti mukana (Vološinov 1990; Bahtin 1991: 265; Suni 2008: 21). Dialogisesta näkökulmasta kielen oppiminen näyttäytyy vieraiden sanojen ottamisena haltuun – kieltä oppiva henkilö käyttää alun perin toisilta kuulemiaan sanoja omien merkitystensä ilmaisemiseen (Bahtin 1981: 293–294; Aro 2006). Haltuunotto on olennaisesti uutta luova prosessi (ks. esim. Rogoff 1990).

Dialoginen suuntaus on lähtöisin filosofiasta, eikä se näin ollen perustu autenttisen vuorovaikutuksen analyysiin. Viime aikoina sitä on kuitenkin sovellettu myös vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen tutkimuksessa (esim. Dufva 2010; Gade 2010; Junefelt 2010; Savijärvi ja Seppänen 2010). Tähän mennessä laajimman empiirisen tutkimuksen on toteuttanut Suni (2008), joka on tutkinut vietnamilaisten aikuisten suomen kielen oppimista keskusteluissa syntyperäisen suomen kielen puhujan kanssa. Hän osoittaa, että niin sanotuissa merkitysneuvotteluissa tapahtuvat toistot avaavat kielen oppijalle pääsyn äidinkiellisen puhujan kielellisiin resursseihin. Vastavuoroinen toistaminen tuo kompetentin osapuolen osaamisen keskustelun pintaan, ja siten kielellisiä elementtejä päästään muokkaamaan yhdessä. Suni analysoi merkitysneuvotteluja lähikehityksen vyöhykkeinä. Hänen tutkimuksensa kytkeytyykin perustavasti myös sosiokulttuuriin teorian. Suni on tutkinut erityisesti morfologian oppimista. Omassa tutkimuksessa käsittelee dialogisuutta vuorovaikutuksen läpikäyvänä piirteenä. Tukeudun erityisesti dialogiseksi syntaksiksi kutsuttuun suuntaukseen, joka on

syntynyt puhutun vuorovaikutuksen tutkimuksen piirissä (Du Bois 2001; 2003; Anward 2005; Laury 2005; Linell 2005).

### 1.2.2 Tilanteisuus

Monet keskustelunanalyttiset oppimista käsittelevät tutkimukset ovat tukeutuneet tilanteisen oppimisen teoriaan (Lave ja Wenger 1991). Teoria sopii hyvin yhteen keskustelunanalyttisen ajattelun kanssa, sillä siinä korostuu oppimisen dynaaminen ja tilanteinen luonne (ks. Brouwer ja Wagner 2004). Tämän teorian mukaan oppiminen ymmärretään kasvavaksi osallisuudeksi yhteiseen toimintaan; se ei ole olemassa olevan tiedon sisäistämistä vaan muuttuvaa osallistumista (Lave ja Wenger mt; ks. myös esim. Hellermann 2008; Lilja 2010: 41–42; Niemelä 2008: 49–56). Oppiminen, kuten muukin vuorovaikutus, on siis perustavasti kytköksissä tilanteisiin (vrt. Goffman 1964).

Tilanteisen oppimisen teoria perustuu etnografisiin tutkimuksiin yhteisöistä, joissa oppiminen tapahtuu kisällin ja mestarin suhteessa (Lave ja Wenger mt). Näissä yhteisöissä oppimisen edellytyksenä on oikeutettu osallistuminen yhteiseen toimintaan. Osallistuminen on aluksi osittaista mutta muuttuu vähitellen täysipainoiseksi.<sup>1</sup> Oppimisen kannalta on merkittävää, että kisällit saavat alusta asti osallistua oikeaan toimintaan mutta eivät ole vastuussa kokonaisuudesta. He eivät myöskään opi vain mestareilta vaan myös toisiltaan. Teorian taustalla ovat toisenlaiset yhteisöt kuin päiväkotit ja oppimisen kohteena erilaiset taidot eikä kieli. Lave ja Wenger (mt: 32) toteavat kuitenkin, että he olisivat yhtä hyvin voineet tutkia lasten sosiaalistumista: "Children are, after all, quintessentially legitimate peripheral participants in adult social worlds".

Laven ja Wengerin (mt) teoria käsittelee arkioppimista vuorovaikutuksessa, joka ei ole opettavaa. Tässä mielessä se on linjassa oman tutkimukseni kanssa. Oppimista ei tarkastella erillisenä toimintana vaan osana kaikkea inhimillistä toimintaa (Lave ja Wenger mt: 37–38; Wenger 1998: 8). Olennaista on, ettei oppiminen ole valmiin tiedon toistamista, vaan jatkuvaa luomista, johon kuuluu kyky improvisoida; todellinen osaaminen edellyttää kykyä toimia muuttuvissa olosuhteissa. Näin ymmärrettynä oppiminen – ja muutos – on syvälle käyvä prosessi, joka koskee oppijan lisäksi opettajaa, yhteisöä ja sitä, mitä opitaan. (Hanks 1991: 15–20.) Hanks (mt: 24) kiteyttää Laven ja Wengerin oppimiskäsityksen totea-

---

<sup>1</sup> Lave ja Wenger käyttävät käsitettä *legitimate peripheral participation*. Sellman (2008) on suomentanut käsitteen oikeutetuksi rajoitetuksi osallistumiseksi, Lilja (2010) taas oikeutetuksi perifeeriseksi osallistumiseksi.

malli, että oppiminen on sosiaalisessa maailmassa olemista eikä siitä tietoiseksi tulemistä.

### **1.3 Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä**

#### **1.3.1 Reaaliaikaisuus**

Vuorovaikutuksen ja tilanteen merkitys on nostettu esiin useissa teoreettisissa viitekehyksissä. Keskustelunanalyyttinen metodi, johon tämä tutkimus ensisijaisesti kytkeytyy, nostaa analyysin keskiöön myös vuorovaikutuksen ajallisen etenemisen. Etnometodologian perustaja Garfinkel (1967), jonka ajatteluun keskustelunanalyysi pitkälti nojaa, hylkäsi ajatuksen kielellisten kuvausten representatiivisesta luonteesta. Sen sijaan hän esitti proseduraalista näkemystä. Kielelliset kuvaukset eivät aktivoi tiettyä sisältöä, vaan sanotun ymmärrettävyys perustuu kuulijan kykyyn päätellä, mitä tarkoitetaan. Kielen ymmärtämistään ei siis pidä käsittää koodin purkamiseksi, vaan jokainen lausuma on monimutkaisen päättelyprosessin lähtökohta. Pitää ymmärtää, kuka puhuu, missä ja milloin, ja mitä lausumalla tehdään. (Heritage 1996 [1984]: 141–145.)

Tästä näkökulmasta katsottuna kieli on sosiaalista toimintaa, joka syntyy osallistujien yhteistyönä ja muotoutuu vuorovaikutuksessa (ks. esim. Couper-Kuhlen ja Selting 2001; Schegloff ym. 1996). Kielellisten rakenteiden muotoutumiseen vaikuttaa olennaisesti se, että toiminta on yhteistyötä, joka etenee ajassa (esim. C. Goodwin 1979; 1981; 2002). Kielen rakenteelliset säännönmukaisuudet ovat tältä kannalta katsottuna vuorovaikutuksen tulos eivätkä sen edellytys (Hopper 1998; Auer ja Pfänder 2011). Oppiminen taas on vuorovaikutuksessa tapahtuva prosessi, joka syntyy osallistujien yhteistyönä osana meneillään olevaa toimintaa (Pekarek Doehler 2010).

Vuorovaikutuksen ajallisesta etenemisestä seuraa, että osallistujien olosuhteet muuttuvat koko ajan (Heritage 1996 [1984]: 134). Jokainen puheenvuoro tuotetaan ja tulkitaan paikallisesti (Schegloff ja Sacks 1973: 299). Koska jokainen vuoro sekä esittää tulkinnan että asettuu tulkintapohjaksi seuraavalle vuorolle, keskustelupuheen konteksti on perustavalla tavalla dynaaminen (Heritage 1996 [1984]: 278–279; Etelämäki 2006: 17–19). Samantapainen ajatus sisältyy myös dialogiseen näkökulmaan. Bahtinin (1986: 91–95) mukaan ilmaukset ovat suhteessa sekä niitä edeltäviin että seuraaviin ilmauksiin; edellisessä on mukana seuraavan ennakointia, ja ilmaukset on aina suunnattu jollekulle (ks. myös Vološinov 1990: 106–108). Dialoginen lähestymistapa onkin monilta osin linjassa

keskustelunanalyyttisen ajattelun kanssa. Keskustelunanalyysi tarjoaa kuitenkin myös metodiset välineet osallistujien yhteistoiminnan ajallisen etenemisen analysoimiseen.

Esittelen seuraavaksi keskustelunanalyyttisen tutkimusmenetelmän perustavat lähtökohdat ja nostan esiin kysymyksiä, joita erityisesti keskustelunanalyyttiset oppimista käsittelevät tutkimukset ovat herättäneet.

### **1.3.2 Metodiset lähtökohdat**

Keskustelunanalyysi on systemaattinen menetelmä, jolla arkivuorovaikutusta voidaan tutkia sen omilla ehdoilla (Hakulinen 1989b). Tutkimuksissa ei nojata ennalta määriteltyihin kategorioihin, vaan relevantit kategoriat syntyvät tutkimuksen tuloksena. Tämä edellyttää, ettei mitään vuorovaikutuksen yksityiskohtaa hylätä tarpeettomana ennen kuin vuorovaikutusta on analysoitu. (Heritage 1996 [1984]: 237–238.) Tässä tutkimuksessa aineistolähtöisyys tarkoittaa paitsi analyysitapaa myös erityisesti sitä, ettei oppimisen kannalta olennaisia ilmiöitä ole valittu ennalta, esimerkiksi aikaisempien tutkimusten perusteella, vaan ne ovat nousseet aineistosta.

Keskustelunanalyyttistä tutkimusotetta voidaan pitää ymmärtävänä, sillä toimintaa analysoidaan osallistujien näkökulmasta. Tutkimuksen lähtökohtana ovat vuorovaikutustilanteiden sisäiset säännönmukaisuudet. Tutkijan näkökulmaa ohjaa olennaisesti se, mitä osallistujat nostavat relevantiksi vuorovaikutustilanteessa. (Schegloff 1987.) Tämä taas ilmenee siitä, miten he tulkitsevat toistensa toimintaa. Esimerkiksi vastaaminen osoittaa, että edellinen vuoro on tulkittu kysymykseksi. Vastaamatta jättäminen on toisenlainen teko, mutta sekin tulee tulkituksi. Analyysimenetelmän perustava piirre on, ettei tutkija lähde etsimään selitystä vuorovaikutuksen ilmiöille tilanteen ulkoisista seikoista vaan siitä, mitä vuorovaikutuksesta nähdään. Tämä on mahdollista, koska keskustelutoiminnat ovat julkisia: ne on tuotettu osallistujien havaittaviksi, ja tästä syystä myös tutkijalla on niihin pääsy (Schegloff ja Sacks 1973: 290; Heritage 1996 [1984]: 238).

Keskustelunanalyyttinen tutkimus kuvaa ja eksplikoi niitä menettelytapoja, joiden varassa puhujat tuottavat ja tulkitsevat toimintaa (Heritage 1996 [1984]: 236). Sitä voidaan pitää intersubjektiivisuuden arkkitehtuurin empiirisenä tutkimusmenetelmänä (ks. mt: 249–257). Kysymys intersubjektiivisuudesta koskee sitä periaatteellista ongelmaa, että ihmiset voivat ymmärtää toisiaan siitä huolimatta, että jokaisen kokemukset ovat viime kädessä subjektiivisia. Keskustelunanalyyttinen näkemys intersubjektiivisuudesta juontaa juurensa Schutziin, joka

käsitteli sitä käytännöllisenä kysymyksenä eikä filosofisena ongelmana. Vaikka ihmisillä ei voi koskaan olla täysin identtisiä kokemuksia maailmasta, he toimivat ikään kuin kokemukset olisivat yhtenevät. Kokemukset ovat siis riittävän yhteiset, kunnes toisin todistetaan. (Heritage mt: 64–70; Schutz 1990 [1962]: 10–12.)

### 1.3.3 Kielen oppimisen tutkimus

Tutkimukseni kytkeytyy metodisesti siihen varsin nopeasti kasvavaan keskustelunanalyysia soveltavaan paradigmaan, jonka tutkimuskohteena on toisen kielen oppiminen (ks. Seedhouse 2005; Pekarek Doehler 2010; yhteenvetona myös Slotte-Lüttge 2005: 57–68; Lilja 2006; 2010: 40–49; Niemelä 2008: 226–228; Kääntä 2010: 21–24). Vilkas keskustelu lähti liikkeelle Firthin ja Wagnerin AILA 1996 -konferenssin esitelmästä ja sen pohjalta kirjoitetusta artikkelista (1997), ja keskustelua on käyty sittemmin esimerkiksi julkaisujen *The Modern Language Journal* (2004; 2007), *Scandinavian Journal of Educational Research* (2009) ja *IRAL* 47 (1) -teemanumeroissa.<sup>2</sup> Vähemmän tunnettua on, että jo parikymmentä vuotta aikaisemmin keskustelunanalyysia oli sovellettu kielen oppimisen tutkimiseen muutamassa opinnäytetyössä (ks. Larsen-Freeman 2004: 603).

Tutkimukseni eroaa useimmista aikaisemmista tutkimuksista sekä aineiston että näkökulman puolesta. Aineisto on pitkäaikainen, kahden vuoden aikana kerätty. Lisäksi osallistujilla on alusta asti yhtenä resurssinaan kaikkien osapuolten ymmärtämä kieli, suomi. Vuorovaikutus ei myöskään ole opettavaa, sillä tutkituissa tilanteissa ei keskitytä kielen harjoitteluun. Tutkimukseni fokuksessa on spontaani oppiminen, joka tapahtuu muun toiminnan ohessa, pitkälti huomaamatta. Monet aikaisemmista tutkimuksista perustuvat opetustilanteissa nauhoitettuihin aineistoihin, ja vuorovaikutuksessa keskitytään toisen kielen tai jonkin muun taidon harjoitteluun (esim. He 2004; Hellermann 2007; 2008; 2009; Markee 2008; Martin 2004; 2009; Mori 2004; Mondada ja Pekarek Doehler 2004; Nishizaka 2006; Pekarek Doehler ja Steinbach Kohler [tulossa]; Sellman 2008; Young ja Miller 2004).

Oppimistilanteiden ja oppimisen tavan suhteen kielikylpypäiväkodissa tapahtuva toisen kielen oppiminen muistuttaa enemmän ensikielen oppimista kuin kouluoppimista, sillä hoivapuhe ei ole periaatteessa opettavaa, eikä ensikieltään

---

<sup>2</sup> Keskustelunanalyttinen toisen kielen oppimisen tutkimus on ollut teemana myös useissa kotimaisissa ja kansainvälisissä konferensseissa, esimerkiksi keskusteluntutkimuksen päivillä (Sahlström 2.2.2008; Slotte-Lüttge 15.1.2010) sekä AILA 2008- ja ICCA 2010-konferensseissa järjestetyissä paneeleissa (Hall ym. 25.8.2008; Pekarek Doehler ja Wagner 5.7.2010).

oppiva lapsi yleensä keskity kielen opettelemiseen. Ensikielen oppimista on tutkittu jonkin verran keskustelunanalyttisesti (esim. Corrin ym. 2001; Forrester 2008), mutta valtaosa tutkimuksista on tehty muilla menetelmillä. Laajin ja myös ensimmäinen keskustelunanalyttinen pitkittäistutkimus on Woottonin (1997) tutkimus lapsen pyytämiskäytänteiden kehittymisestä ensimmäisestä kolmanteen ikävuoteen. Hän selvittää, miten lapsi oppii käyttämään pyytämiseen erilaisia syntaktisia rakenteita – esimerkiksi imperatiivia tai interrogatiivia. Tutkimuksesta käy ilmi, että pyytämiskuvion valinta riippuu ensisijaisesti siitä, onko edellä sanotun perusteella odotettavissa, että aikuinen suostuu pyyntöön. Jo pieni lapsi nojaa siis tietoon, joka on neuvoteltu samassa tilanteessa. Niissä tilanteissa, joissa lapsi joutui suunniltaan, vanhempi toimi toisin kuin edellä sanotun perusteella olisi ollut oletettavaa (mt: 103–113). Wootton osoittaa, että lapsi käyttää ensisijaisesti hyväkseen samassa tilanteessa neuvoteltua tietoa, joka on luonteeltaan paikallista, moraalista ja julkista (mt: 197–201). Hänen tutkimuksensa vahvistaa sitä näkemystä, että osallistujien välinen intersubjektiivisuus perustuu yhdessä neuvoteltuun tietoon eikä erillisten subjektien yhteneväiseen ajatteluun (mt: 25; ks. myös Schegloff 1992: 1295–1297).

Toisen kielen oppimista käsittelevistä tutkimuksista omaa tutkimusasetelmaani muistuttaa eniten Cekaiten (2006) väitöstutkimus, jonka aineistona on ruotsalaisen maahanmuuttajille tarkoitetun valmistavan luokan vuorovaikutus ja tutkimuskohteena siinä tapahtuva ruotsin kielen oppiminen. Vuorovaikutusta on nauhoitettu kolmessa vaiheessa ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tutkimuskohteena on kielenainesten kierrätys (Cekaite ja Aronsson 2004), kielellä leikitely (Cekaite ja Aronsson 2005) ja yhden lapsen osallistujaroolin muutokset kahden vuoden aikana (Cekaite 2007). Seurantatutkimuksesta näkyy, että lapsi oli aloittaessaan hiljainen, puolen vuoden kuluttua jopa häiriköivä ja toisena vuonna oppimiseen suuntautunut taitava osallistuja. Alkuvaiheen hiljaisuus selittynee kuitenkin sillä, että lapset eivät tulleet ymmärretyiksi ensikielellään. Vaikka Cekaite kutsuu tutkimaansa ryhmää kielikylpyryhmäksi, hänen aineistonsa poikkeaa omastani olennaisesti, sillä lapsilla on eri ensikielet, he aloittavat eri aikoina ja ovat keskenään eri-ikäisiä (vrt. lukuun 1.4).

#### **1.3.4 Oppimisen todentaminen**

Kun keskustelunanalyysia sovelletaan oppimisen tutkimukseen, perustavaksi kysymykseksi nousee oppimisen todentaminen: miten voidaan osoittaa, että jo-



takin on opittu?<sup>3</sup> Oppimisen osoittaminen edellyttää muutoksen dokumentoimista, mikä puolestaan edellyttää yksittäisen tilanteen yli ulottuvaa vertailua. Tämä on metodinen haaste, sillä keskustelunanalyttiset tutkimukset ovat tyypillisesti perustuneet yksittäisten vuorovaikutustilanteiden analyysiin. (Ks. Melander ja Sahlström 2010: 152–173.) Vertaileva näkökulma on nostettu eksplisiittisesti esiin vasta viime aikoina (ks. Haakana ym. 2009), mutta jonkinlaista vertailua on kuitenkin sisällynyt jo varhaisiin keskustelunanalyttisiin tutkimuksiin. Esimerkiksi institutionaalisia keskusteluja on tutkittu suhteessa arkikeskusteluihin, ja näin ollen nekin sisältävät ainakin implisiittistä vertailua (Drew ja Heritage 1992). Oppimisen dokumentoimisessa keskeiseksi muuttujaksi nousee aika. Koska oppiminen on prosessi, joka tapahtuu yleensä pitemmän ajan kuluessa, se ilmenee parhaiten pitkittäisaineistosta (Firth ja Wagner 2007).

Aikaisemmissa keskustelunanalyttisissä oppimista käsittelevissä tutkimuksissa on yleensä selvitetty joko oppimisen tuloksia tai oppimisen tapaa (ks. Pekarek Doehler 2010). Oppimisen tapaa käsittelevissä tutkimuksissa on tutkittu yksittäisissä tilanteissa tallennettua vuorovaikutusta. Analyysin kohteeksi on otettu osallistumisen muuttuminen. Näissä tutkimuksissa on siis nojattu tilanteisen oppimisen teorian (Lave ja Wenger 1991) oppimismääritelmään. Esimerkiksi Melander ja Sahlström (2009) näyttävät, miten lapset orientoituvat kuvakirjan katseiluun ja miten heidän osallistumisensa tekeillä olevaan tehtävään muuttuu toimintajakson aikana. Ongelmaksi nousee kuitenkin se, etteivät yhdessä tilanteessa identifioidut osallistumisen muutokset välttämättä kerro oppimisesta. Muutosten todentaminen juuri oppimiseksi edellyttää pitkittäistä tarkastelua – olisi pystyttävä näyttämään, miten opittua käytetään myöhemmin. Toisaalta osallistumisen käsitekin kaipaava täsmennystä; tilanteisen oppimisen teorian tulkinta osallistumisesta ei vastaa täysin sitä, mitä keskustelunanalyysissä pidetään osallistumisena. Keskustelunanalyysin tutkimuskohteena ovat olleet paikalliset mikro-tason ilmiöt, tilanteisen oppimisen teoriassa taas muutokset, jotka syntyvät pitkällä aikavälillä. (Sahlström 2009.)

Oppimistuloksia on tutkittu vertailemalla vuorovaikutusta oppimisen alkuvaiheessa ja myöhemmissä vaiheissa. Tällöin tutkimuskohteena ovat muutokset, joita on todennettu yksittäisiä toimintatyyppisiä analyysoimalla. Vaikka keskustelunanalyysia on sovellettu jo lukuisissa toisen kielen oppimista käsittelevissä tutkimuksissa, pitkittäisaineistoja on käytetty vähän. Tähänastisista laajin on Hellemannin (2008) tutkimus, jossa on analysoitu muutoksia aikuisopiskelijoiden

---

<sup>3</sup> Tämä ongelma on tosin läsnä kaikissa oppimistutkimuksissa, vaikka reaalistuukin eri tavoin (ks. Lilja 2010: 44). Yksilökeskeisissä tutkimuksissa tyypillinen tapa on ollut mitata kielitaitoa erilaisin testein (ks. esim. Swain ja Lapkin 1998).

osallistumisessa paritehtävien suorittamiseen englanti toisena kielenä -luokassa.<sup>4</sup> Tutkimuskohteena ovat tehtävää aloittavat jaksot, tehtävään liittyvä kerronta sekä tehtävän lopettaminen toisella ja neljännelläkymmenennellä opiskeluviikolla. Hellermann kuvaa tapahtuneita muutoksia mutta ei sitä, miten ne syntyvät. Myöhemmässä tutkimuksessaan (2009) hän on analysoinut menestyneeksi oppijaksi määritellyn aikuisopiskelijan itsekorjauksia niin ikään englanti toisena kielenä -oppitunnilla. Savijärvi (2008) on verrannut kielikylpylasten vastauksia kielikyllyn alkuvaiheessa ja toisena kielikylpyvuonna.

Kun tutkimuskohteena ovat yksittäisissä toimintatyypeissä todennetut osallistumisen muutokset, ongelmaksi nousee se, ettei aina voida tietää, johtuvatko muutokset kielen oppimisesta vai muuttuneesta kontekstista (ks. Lilja 2010: 43). Osallistujat voivat käyttää vain yhtä kielellistä muotoilua kerrallaan, mutta yhden tavan valitseminen ei todista, etteivät he hallitse vaihtoehtoisia tapoja. Pitkällä aikavälillä identifioitujen muutokset eivät myöskään kerro siitä, millä tavalla muutokset syntyvät – toisin sanoen, miten oppiminen tapahtuu. Lisäksi tutkimuksissa on käsitelty enemmän vuorovaikutustoimintaa kuin kieltä (Pekarek Doehler 2.9.2009).

Oppimisprosessin kuvaustavaksi on viimeaikaisissa tutkimuksissa esitetty sellaisten jaksoiden analysoimista, joissa osallistujat suuntautuvat oppimiseen (Markee 2008; Melander ja Sahlström 2010; Pekarek Doehler 2010). Tähän on päädytty keskusteluanalyysin osallistujanäkökulman perusteella: tutkitaan jaksoja, joissa osallistujat nostavat oppimisen keskustelun pintaan. Ongelmaksi nousee kuitenkin se, että tällä tavalla päästään käsiksi vain sellaiseen oppimiseen, jonka osallistujat itse havaitsevat. Muun toiminnan ohessa tapahtuvaa oppimista ei sen sijaan pystytä analysoimaan.

Monissa tutkimuksissa on käsitelty oppimismahdollisuuksia. Perustavaksi kysymykseksi on nostettu oppimista edistävän toimintatyyppien identifioiminen. Tällaisiksi on esitetty esimerkiksi sanahakuja, joissa toinen osallistuja kutsutaan haakuun mukaan ja puhujat suuntautuvat rooleihinsa noviisina ja eksperttinä (Brouwer 2003). Piirainen-Marsh ja Tainio (2009) ovat tutkineet, miten videopelejä pelaavat pojat toistavat pelihahmojen englanninkielistä puhetta. He käsittelevät tätä oppimista mahdollistavana toimintana. Niemelä (2008) on analysoinut kuudesluokkalaisten kielikylpykoululaisten ja opettajan vuorovaikutusta. Hän selvittää, millaisia mahdollisuuksia ja rajoitteita suulliseen kielenkäyttöön oppilaille

---

<sup>4</sup> Pitkittäisiä ovat myös Sellmanin (2008), Martinin (2004 ja 2009), Nishizakan (2006) ja Melanderin ja Sahlströmin (2010) tutkimukset. Sellman on selvittänyt, miten asiakkaan orientoituminen opittavaan asiaan muuttuu puheterapiatilanteessa. Martin käsittelee asiakkaan toiminnan muutoksia fysioterapiassa ja Nishizaka on tutkinut viulunsoiton oppimista. Melander ja Sahlström analysoivat muun muassa erilaisten asiasisältöjen oppimista.

tarjoutuu opetustilanteissa, joissa osallistujat orientoituvat yhteisesti käsiteltävään teemaan. Lilja (2010) on analysoinut korjausjaksoja syntyperäisen ja ei-syntyperäisen suomenpuhujan keskustelussa. Hän osoittaa, että ei-syntyperäiset puhujat suuntautuvat erityisesti sanojen oppimiseen ja esittää, että korjausjaksot ovat kielen oppimista edistäviä keskustelun kohtia.

Vaikka keskustelunanalyttista toisen kielen oppimisen tutkimusta on jo olemassa, esimerkiksi Lilja (2010: 47) toteaa, että tutkimus on vielä alkutekijöissään, eikä oppimisen määrittelyäkään ole vielä ratkaistu. Haasteeksi on osoittautunut sellaisen aineiston hankkiminen, josta oppiminen olisi todennettavissa (Pekarek Doehler ja Wagner 5.7.2010). Silloin kun oppijat ovat aikuisia, oppimistilanteet ovat usein niin moninaisia, että oppimisen kannalta olennaisen vuorovaikutuksen tallentaminen on hankalaa ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitäkin huomattavan paljon – oppimiseen voi vaikuttaa esimerkiksi koulutus tai se, kuinka monia kieliä henkilöt jo osaavat (Markee 2008; Mori ja Markee 2009).

Tutkimuksessani oppimisympäristö on rajattu, sillä toista kieltä opitaan juuri päiväkodissa. Nauhoittamassani pitkittäisaineistossa toisen kielen oppiminen tulee myös selvästi esiin: toisena vuonna lapset ymmärtävät ja monet myös puhuvat ruotsia. Vaikka heidän kielitaitonsa on toisenakin vuonna vielä kehittymässä, he pystyvät tukeutumaan siihen, mitä opettaja sanoo ruotsiksi. Tätä kutsun osaamiseksi. Toisen kielen osaamisesta kertoo luonnollisesti myös sen käyttö: lasten ruotsinkieliset vuorot todistavat, että he ovat oppineet ruotsia. Koska muutosten havaitseminen on helppoa, pystyn keskittymään sen selvittämiseen, miten muutokset ovat todennettavissa keskustelunanalyysin välinein ja miten toisen kielen oppiminen tapahtuu.

Analysoin lasten toisen kielen oppimista heidän vuorovaikutustoimintansa perusteella. Toisen kielen oppiminen ilmenee niissä moninaisissa tavoissa, joilla lapset reagoivat – tai jättävät reagoimatta – opettajan ruotsinkielisiin vuoroihin. Ensikielen vapaan käytön ansiosta kielikylpypäiväkodin vuorovaikutus tarjoaakin keskustelunanalyttiselle toisen kielen oppimisen tutkimukselle erityisen hyvän maaperän, sillä lasten tulkinnat opettajien ruotsinkielisestä puheesta tulevat ilmi jo oppimisen alkuvaiheessa, vaikka he eivät vielä puhu ruotsia. He pystyvät siis osoittamaan ruotsin kielen osaamistaan myös suomeksi.

## **1.4 Kanadalainen kielikylpy**

Tutkimani ryhmä oppii ruotsia päiväkodissa, jossa noudatetaan kanadalaisen kielikylvyn menetelmää. Menetelmä on nimetty kanadalaiseksi kielikylvyksi

alkuperämaansa mukaan – se kehitettiin Kanadassa, jossa englanninkielisille lapsille opetettiin kielikylpymenetelmällä ranskaa. Esittelen tässä luvussa menetelmän keskeiset periaatteet ja käsittelen myös aikaisempia kielikylpy-päiväkodin vuorovaikutusta käsitteleviä tutkimuksia. Kielikylvyn tuloksista on tehty kattavia selvityksiä (yhteenvetona esim. Laurén 1999). Niitä ei käsitellä tässä tutkimuksessa, sillä en ota kantaa oppimistuloksiin vaan oppimisen tapaan. Kielikylpyoppilaiden hyvistä saavutuksista kertoo esimerkiksi se, että oppilaiden toisen kielen suorituksia verrattiin aluksi intensiivistä ranskan opetusta nauttivien englanninkielisten lasten suorituksiin, mutta vertailuryhmäksi vaihdettiin pian ranskankieliset lapset, koska näiden suoritukset olivat paremmin vertailukelpoisia (Swain ja Lapkin 1982: 41–42).

#### **1.4.1 Tavoitteet, käytännöt ja tausta**

Kanadalaisessa kielikylvyssä paikallista enemmistökieltä puhuvia lapsia opetetaan paikallisella vähemmistökielellä. Uusi kieli ei korvaa lasten ensikieltä, vaan sitä opitaan ensikielen lisäksi. Tämä erottaa kanadalaisen kielikylvyn sellaisista assimiloivista ohjelmista, joissa kielelliseen vähemmistöön kuuluvat lapset altistetaan enemmistökielelle ja tavoite on sulauttaa lapset valtakieleen ja kulttuuriin. (Laurén 1991: 19–20; 1999: 22–25.) Kielikylpy-nimitystä käytetään usein myös silloin, kun puhutaan mistä tahansa vieraskielisestä opetuksesta (Laurén 1994a: 7). Kanadalainen kielikylpy on kuitenkin tarkoin tutkittu systemaattinen menetelmä, jonka tavoitteisiin kuuluu olennaisesti myös ensikielen kehityksestä huolehtiminen (Ch. Laurén 2006: 51). Tässä tutkimuksessa tarkoitan kielikylvystä puhuessani nimenomaan kanadalaisen kielikylvyn menetelmää.

Tutkimani ryhmä osallistuu varhaiseen täydelliseen kielikylpyyn, joka alkaa päiväkodissa ja jatkuu peruskoulun loppuun (ks. esim. Swain ja Lapkin 1982; Mård 2002: 17–20).<sup>5</sup> Päiväkodissa opettajat puhuvat lapsille vain kielikylpykieltä. Lasten on tarkoitus oppia tätä kieltä heti aluksi niin hyvin, että he pystyvät sillä omaksumaan myöhemmin opetettavia asiasisältöjä (Lambert ja Tucker 1972: 224). Koulussa opetetaan sekä kielikylpykielellä että lasten ensikielellä, ja kielikylpy onkin ennen kaikkea kaksikielinen ohjelma. Ensikielisen opetuksen määrää lisätään vähitellen, niin että yläkoulussa kielikylpykielistä ja ensikielistä opetusta on yhtä paljon. (Swain ja Lapkin 1982; Laurén 1994b; Buss 2002: 19.)

---

<sup>5</sup> Aloitusajan sekä toiselle kielelle altistamisen määrän perusteella kielikylpymenetelmä jaetaan varhaiseen täydelliseen kielikylpyyn, osittaiseen kielikylpyyn sekä viivästettyyn kielikylpyyn (osittaisesta ja viivästetystä kielikylvystä ks. esim. Swain ja Lapkin 1982: 9–15).

Kielen oppiminen tapahtuu kielikylvyssä ensisijaisesti osallistumalla vuorovaikutukseen. Lapsia hoitavat aikuiset, joita tutkimuksessani kutsun opettajiksi, puhuvat lapsille kielikylpykieltä kaikissa tilanteissa, mutta he ymmärtävät lasten ensikieltä. Tämä on tärkeää, sillä näin opettajat voivat alusta asti reagoida ymmärtäen lasten vuoroihin. Lapset taas voivat jakaa kokemuksiaan uudesta kielestä keskenään, sillä he ymmärtävät toisiaan. Koska lapset aloittavat kielikylvyn yhtä aikaa, he oppivat toista kieltä ennen kaikkea yhdessä. (Ks. esim. Swain ja Lapkin 1982: 6–7; Artigal 1991a: 13–39; Laurén 1991; 1992; 1999.) Kuten jäljempää näkyy, yhteinen ensikieli ja yhdessä aloittaminen vaikuttavat olennaisesti siihen, millaisiksi osallistujien keskustelut muotoutuvat.

Kielikylpypedagogiikassa nojattiin aluksi käsitykseen, että toisen kielen käyttäminen seuraa sen ymmärtämistä automaattisesti (Swain ja Lapkin 1982: 6). Krashenin (esim. 1987: 20–30) esittämän input-hypoteesin mukaan oppija alkaa käyttää toista kieltä, kun on ensin oppinut ymmärtämään sitä. Kielikylpyopetuksen painopiste olikin aluksi toisen kielen ymmärtämisen edistämisessä, ei niinkään siinä, että lapsia olisi rohkaistu käyttämään toista kieltä (Swain ja Lapkin 1982: 6–7). Swain (esim. 1995; 1996) on myöhemmin esittänyt, ettei pelkkä ymmärtämisen edistäminen riitä, vaan oppimisen kannalta tärkeää on nimenomaan toisen kielen käyttö; puhuminen pakottaa oppijan prosessoimaan kieltä syvemmin kuin kuunteleminen. Kielikylpypedagogiikkaa onkin sittemmin muutettu siihen suuntaan, että opettajien pitäisi rohkaista lapsia ennen kaikkea käyttämään toista kieltä (Lyster 1998). Mård (2002: 31) esittää, että lapset tarvitsevat periaatteessa vain reseptiivisiä toisen kielen taitoja, jos ensikielen käyttö hyväksytään kaikissa tilanteissa. En ota tässä tutkimuksessa kantaa didaktisiin kysymyksiin, mutta tutkimuksestani näkyy, että lapset oppivat ruotsia, vaikka sen käyttöä ei edellytetäkään.

Ensimmäinen kielikylpyryhmä aloitti Kanadassa 1960-luvun puolivälissä. Motiivina menetelmän kehittämiseksi oli kielipoliittinen muutos ja sitä seuranneet vanhempien vaatimukset ranskan kielen opetuksen tehostamisesta. (Ks. Lambert ja Tucker 1972: 3, 219–236; Stanutz 1992.) Kanadalaisen mallin mukaisia kielikylpyjä on Suomen lisäksi Kataloniassa, Baskimaassa, Walesissa ja muissakin sellaisissa yhteiskunnissa, joissa on tarvetta kaksikielisen opetuksen kehittämiseksi ja resurssina sellainen vähemmistökieli, jota yhteisössä jo puhutaan. Kielikylpymenetelmää on hyödynnetty myös uhanalaisten kielten elvyttämiseksi järjestetyissä kielipesissä. (Ks. tarkemmin Mikko Saari 2006: 73–88.)

Kielikylpyä on tutkittu runsaasti sen perustamisesta lähtien. Tutkimukset kohdistuivat aluksi kielikylvyn tuloksiin. Tavoite oli varmistaa, ettei kaksikielinen opetus haittaa lasten ensikielen kehitystä tai menestystä muissa kouluaineissa (ks.

Lambert ja Tucker 1972; Swain ja Lapkin 1982). Taustalla oli huoli kaksikielisen opetuksen vaikutuksista lasten kognitiiviseen kehitykseen; vielä vuosisadan alkupuolella yleinen tutkimustenkin vahvistama käsitys oli, että kaksikielisyys vaikuttaa negatiivisesti älykkyyteen (Lambert 1977: 15; Hoffmann 1991: 118–126; Björklund 1996: 19; Romaine 2004 [1995]: 107–119). Negatiiviset tutkimustulokset kumottiin vasta hieman ennen ensimmäisten kielikylpyryhmien perustamista, kun Peal ja Lambert (1962) julkaisivat tutkimuksen, jossa kontrolloitiin aikaisemmissa tutkimuksissa huomiotta jätetyt muuttujat kuten sosiaaliluokka, yleinen älykkyys ja molempien kielten taito. Tulokset yllättivät, sillä kaksikieliset osoittautuivat vertailuryhmiä paremmiksi sekä verbaalia että nonverbaalia älykkyyttä mittaavissa testeissä. (Lambert 1977.)

Pealin ja Lambertin tutkimuksella oli käänteentekevä vaikutus käsityksiin kaksikielisyydestä (Skutnabb-Kangas 1981: 233). Kaksikielisyyden negatiiviset vaikutukset selittyivät pitkälti sillä, että aikaisempiin tutkimuksiin osallistuneet kaksikieliset kuuluivat kielelliseen vähemmistöön ja heidän sosiaalinen statuksensa oli alhainen. Niissä tutkimuksissa, jotka osoittivat kaksikielisyyden positiivisia vaikutuksia, kaksikielisten yksilöiden molemmat kielet (ja kulttuuri) olivat yhteiskunnassa arvostettuja. Tutkimustulosten kahtalaisuudesta juontaa juurensa käsitepari *lisäävä* ja *vähentävä* kaksikielisyys (*additive* ja *subtractive* bilingualism). (Lambert 1977.) Näistä ensimmäinen mainitaan myös kielikylvyn tavoitteissa: suomalaisen kielikylvyn tavoite on lisäävä ja toiminnallinen monikielisyys (Mård 2002: 8).

#### 1.4.2 Tutkimuksia kielikylpypäiväkodin vuorovaikutuksesta

Suuri osa kielikylpytutkimuksista on kohdistunut kouluun (Mård 2002: 34). Kanadalaisista tutkijoista päiväkotivuorovaikutusta ovat tutkineet ensimmäisinä Weber ja Tardif. He havainnoivat vuorovaikutusta ja testasivat lasten toisen kielen taitoja kahden kuukauden kielikylvyn jälkeen (1991a ja b). He peräänkuuluttivat kielikylpytutkimusten ulottamista päiväkotiin jo 1980-luvun lopulla ja pitivät päiväkotitutkimusten puuttumisen syynä sitä, ettei päiväkotilapsilla voi teettää kirjallisia testejä – ja tutkijoilla taas on tapana kysyä kysymyksiä, joihin saadaan vastaukset heidän suosimillaan metodeilla. (Tardif ja Weber 1987: 74–75.) Weber ja Tardif kehittivät testin, jossa lapsia haastateltiin ”ujon, ranskaa taitamattoman nukan” avulla. Lapset saivat auttaa nukkea ranskankielisten ilmausten tulkitsemisessä ja muotoilemisessa. Tutkimuksessa testattiin sellaisten ilmausten hallintaa, joita kyseisten ryhmien opettajat käyttivät usein. Tavoitteena

oli paitsi selvittää lasten ranskan kielen taitoja myös kehittää menetelmää, jolla jo päiväkotikäisten toisen kielen taitoja voidaan testata. (Weber ja Tardif 1991b: 917–918.) Suomessa vastaavaa menetelmää on käyttänyt Gustavsson (1994).

Tutkimuksista ilmenee, että lapset onnistuivat selittämään ja tulkitsemaan ilmauksia, jotka liittyivät päiväkodin rutiineihin ja toistuivat usein. Weberin ja Tardifin tutkimuksessa suurimmalla osalla lapsista oli kuitenkin ongelmia säähän liittyvän ilmauksen tuottamisessa. Havainnointi- ja videoaineistoista ilmeni, että opettaja vei säärutiniin nopeasti läpi eikä pysähtynyt kuuntelemaan lasten omakohtaisia kokemuksia. Säärutiniilla oli lapsille sen vuoksi vain vähän henkilökohtaista merkitystä.

Weber ja Tardif (1991a) nostavat esiin myös kulttuurin merkityksen oppimista tukevana tekijänä. Esimerkiksi moniin lastenlauluihin on sekä englannin- että ranskankieliset sanat. Kun lapset oppivat lauluja, joiden melodia on tuttu, heidän täytyy opetella vain uudet sanat. Kulttuurin merkitystä korostaa myös katalonialainen kielikylpyopettaja Artigal. Hän toteaa, että lapset voivat ymmärtää opettajan puhetta varhain yhteisen kulttuurin ja kielikylpykieltä muistuttavan ensikielensä perusteella (Artigal 1991a: 13). Sekä Kanadassa että Kataloniassa kielikylpykieli ja lasten ensikieli ovat sukukieliä. Tässä mielessä suomalaisella kielikylvyllä on erityisasema, sillä suomi ja ruotsi ovat rakenteellisesti erilaiset kielet. Sanastossa ja puhekulttuurissa on kuitenkin paljon yhteisiä piirteitä (ks. lukua 2.3.2).

Artigal (esim. 1991a ja b; 1992) on korostanut kielenkäyttötilanteiden merkitystä. Hänen keskeinen kysymyksensä kuuluu, miten lapset voivat käyttää kieltä, jota eivät vielä osaa. Hän toteaa, että lapset alkavat käyttää toista kieltä, jos he haluavat käyttää sitä ja jos heillä on siihen mahdollisuus. Mahdollisuuksien tarjoaminen taas on kielikylpyopettajan keskeinen tehtävä. Opettaja luo kielenkäyttömahdollisuuksia toistuvilla rutiineilla, joihin lapset voivat osallistua kielikylpykielellä. Kataloniassa lapset aloittavat kielikyllyn 4-vuotiaina, eli samanikäisinä kuin tutkimukseeni osallistuvat lapset. Toiminta vaikuttaa kuitenkin suomalaista päiväkotia koulumaisemmalta – esimerkiksi Arnaun (1994) tutkimissa tilanteissa kaikki lasten vuorot ovat responsseja opettajan aloittamiin aiheisiin. Kuten jäljempää näkyy, tutkimani lapset ovat usein vuorovaikutusta aloittavina osapuolina.

Suomen kielikylpytutkimus on keskittynyt Vaasaan, jossa maamme ensimmäiset kielikylpyryhmät aloittivat vuonna 1987. Tutkimusote on ollut alusta asti etnografinen, ja tutkimusta on tehty yhteistyössä opettajien kanssa (Laurén 1999: 94; Mård 2002: 10). Tutkimuksissa käytettiin aluksi kanadalaisen mallin mukaisia kvantitatiivisia menetelmiä, sillä tuloksia haluttiin vertailla kanadalaisten tuloksiin. Lisäksi haluttiin varmistaa, että kielikylpy toimii meillä yhtä hyvin kuin

Kanadassa. (Björklund 1996: 24.) Suomessa tutkimus on ulottunut alusta asti myös päiväkotiin (esim. Vesterbacka 1991; Mård 1994). Päiväkodin arkitilanteissa tapahtuva toisen kielen oppiminen ei ole kuitenkaan ollut aikaisempien tutkimusten kohteena.

Björklund (1996) on kartoittanut lasten ruotsin kielen suullisia ja kirjallisia taitoja sekä päiväkodissa että koulun alaluokilla. Hän on havainnoinut vuorovaikutusta, haastatellut opettajia ja mitannut lasten toisen kielen taitoja erilaisilla testeillä sekä verrannut tuloksia ruotsinkielisten lasten suorituksiin. Hän osoittaa, että lapset alkavat käyttää toista kieltä niin sanottuina kokofraaseina, joiden merkityksen he tunnistavat tilanteesta, mutta joiden rakennetta eivät osaa analysoida (Björklund 1996: 52; ks. myös Vesterbacka 1991: 129–134; vrt. Viberg 1987: 36–39). Björklundin (mt: 52) mukaan ensikieli on kantava kieli, johon kielikylpykieliset ilmaukset aluksi sijoitetaan.

Mård (2002) ja Södergård (2002) ovat tutkineet videoitua päiväkotivuorovaikutusta. Mård on selvittänyt, miten neljä sosiaaliselta tyyliältään keskenään erilaista lasta käyttää ruotsia toisena kielikylpyvuotenaan. Sosiaalista tyyliä arvioitiin puheliaisuuden, sanavalmiuden ja seurallisuuden perusteella. Valinta tehtiin yhteistyössä opettajan kanssa kahden kuukauden kielikyllyn jälkeen. Tutkimukseen valittiin kaksi ujoksi ja kaksi ulospäin suuntautuneeksi määritettyä lasta. (Mård 2002: 77–78.) Mård on ensimmäinen kielikylpytutkija, joka keskittyy yksilösuorituksiin. Aineisto kerättiin videoimalla lasten toimintaa, kun nämä tekivät kolmea erilaista kommunikatiivista tehtävää. Tutkimukseen osallistuvien lasten ruotsin kielen ymmärtämistä myös testattiin. Testitulokset ja kommunikatiivisten tehtävien tulokset antavat jonkin verran erilaista tietoa lasten toisen kielen taidoista. Testissä suoriutuvat parhaiten ulospäin suuntautunut ja ujo tyttö ja heikoimmin pärjäsi ulospäin suuntautunut poika, jolla oli vaikeuksia kaikissa muissa kielioppikategorioissa paitsi adverbeissa (mt: 84). Kommunikatiivisista tehtävistä taas suoriutuivat parhaiten ulospäin suuntautuneet lapset – siis myös ymmärtämistä mittaavassa testissä heikoimmin suoriutunut poika. He käyttivät eniten ruotsia. Ujot lapset käyttivät suomea silloinkin, kun tehtävä olisi edellyttänyt ruotsin käyttöä.

Mård (mt: 6; 224–225) päätyy siihen, etteivät ujut lapset ole pystyneet hyödyntämään opettajan kollektiivista syötöstä niin hyvin kuin ulospäin suuntautuneet lapset, vaan he tarvitsisivat enemmän henkilökohtaista syötöstä ja rohkaisua toisen kielen käyttöön. Suomen kielen käyttäminen voi kuitenkin kertoa kielitaidon sijasta siitä, miten lapsi hahmottaa tilanteen ja mikä on hänelle luonteenomainen tapa toimia uudessa tilanteessa. Ruotsin kielen käyttöä odotetaan erityisesti tehtävässä, joka tehdään yksikielisesti ruotsinkielisen lapsen



kanssa, mutta testintekijä on kuitenkin samassa huoneessa. Ujo tyttö voi siis pitää keskustelukumppaninaan testintekijää eikä ruotsinkielistä lasta (ks. mt: 216). Esimerkiksi Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan sosiaalinen tyyli (temperamentti) vaikuttaa erityisesti siihen, miten lapsi käyttäytyy uusissa tilanteissa, miten hanakasti ottaa kontaktia vieraaseen lapseen ja minkä verran turvautuu tuttuihin aikuisiin.

Södergård (2002) on tutkinut lasten ja opettajan vuorovaikutusta pienryhmätilanteissa, joihin osallistuu yhdeksän lasta kerrallaan.<sup>6</sup> Aineisto on kerätty videoimalla toimintaa ensimmäisen kielikylpyvuoden helmikuussa ja huhtikuussa sekä toisen kielikylpyvuoden marraskuussa, helmikuussa ja toukokuussa. Tutkimuskohteena ovat strategiat, joilla opettaja rohkaisee lapsia käyttämään ruotsia. Ne on jaettu esi- ja jälkistrategioihin: vuoroihin, jotka edeltävät lasten ruotsinkielisiä vuoroja sekä lasten ruotsinkielisiä vuoroja seuraaviin palautteisiin. Esistrategioina Södergård käsittelee kysymyksiä, vastauksen tarjoamista sekä signaaleja, joilla opettaja osoittaa, että lapsen tulisi käyttää ruotsia suomen sijasta. Signaalit ovat implisiittisiä, sillä opettaja ei koskaan eksplisiittisesti kehoita lapsia käyttämään ruotsia. Sen sijaan hän saattaa esimerkiksi kysyä samaa asiaa uudestaan, vaikka lapsi on jo vastannut suomeksi. (Mt: 248–249.) Tutkituissa tilanteissa lasten ruotsinkieliset lausumat ovat usein vastauksia opettajan kysymyksiin ja ruotsin kielen käyttö näyttää siten olevan pitkälti seurausta opettajan toiminnasta (mt: 238, 241). Tämä johtunee ainakin osaltaan siitä, että tutkitut tilanteet ovat opettajajohtoisia ja niissä keskitytään ruotsin kielen harjoitteluun. Toisaalta tutkimus osoittaa, että näissäkin tilanteissa lapset käyttävät ruotsia jonkin verran myös spontaanisti (esim. mt: 109, 238).

Päiväkodin vuorovaikutusta käsittelevissä tutkimuksissa näkökulma on ollut pedagoginen ja fokus tästä syystä pitkälti opettajassa: siinä, miten opettaja suunnittelee tilanteita, millä tavalla hän saa lapset käyttämään ruotsia ja millaista palautetta hän antaa. Tutkitut tilanteetkin ovat pitkälti opettajajohtoisia. Lapset ovat yleensä vastaajan asemassa tai tekevät ennalta laadittuja tehtäviä. Tämän tutkimuksen pääosassa ovat lapset. Toisin kuin aikaisemmissa kielikylpy-päiväkodin vuorovaikutusta käsittelevissä tutkimuksissa, joissa on nojattu kielen oppimisen tutkimuksen valtavirran käsityksiin kielestä ja kielen oppimisesta, käsittelen toisen kielen oppimista tilanteisena toimintana, joka on osallistujien

---

<sup>6</sup> Vaasassa ryhmät ovat suurempia kuin tutkimukseeni osallistuva 15 lapsen ryhmä. Södergårdin ja Mårdin tutkimissa ryhmissä on 26 lasta, jotka aloittavat kielikylvyn 5-vuotiaina. Kielikylpytoiminta on puolipäiväistä.

yhteinen saavutus. Analysoin vuorovaikutuksen hetkittäistä etenemistä ja pyrin löytämään lasten näkökulman.

## 1.5 Aineisto

Tutkimustani varten videoin aloittavan kielikylpyryhmän toimintaa säännöllisin väliajoin kaksi ensimmäistä lukuvuotta, jotka lapset viettivät kielikylvyssä. Nauhoitin aineiston 1990-luvulla pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa päiväkodissa. Tutkimassani ryhmässä on viisitoista lasta ja kaksi opettajaa.<sup>7</sup> Lapset olivat nelivuotiaita tai täyttivät neljä vuotta ensimmäisen syksyn aikana.

Lukuvuosi alkoi elokuussa. Aloitin nauhoitukset syyskuussa, jolloin lapset olivat olleet kielikylpypäiväkodissa kuukauden. Viimeinen nauhoituskerta ajoittui toisen vuoden toukokuulle, jolloin lapset olivat käyneet kielikylvyssä vuoden ja kymmenen kuukautta. Aloitussajankohta päätettiin yhdessä opettajien kanssa, sillä he halusivat tutustua lapsiin ennen nauhoitusten aloittamista. Nauhoitusten lopettamiseen toisen vuoden lopulla taas päädyin siksi, että ryhmään tuli kolmantena vuonna lisää lapsia. Lisäksi katsoin, että aineistoa oli tutkimustani varten jo riittävästi, yhteensä 40 tuntia.

Keräsin aineistoa kymmenenä ajankohtana seuraavasti, noin neljä tuntia kullakin keruukerralla:

1. lukuvuosi	2. lukuvuosi
syyskuu	lokakuu
lokakuu	joulukuu
marraskuu	
helmikuu	helmikuu
maaliskuu	toukokuu
huhti-toukokuu	

Merkitsen keruukertoja lukuvuoden, kuukauden ja tilannetyypin mukaan: *LV I syyskuu/aamupala* tarkoittaa, että katkelma on nauhoitettu ensimmäisen lukuvuoden syyskuussa aamupalatilanteessa. *LV II toukokuu/askartelu* tarkoittaa vastaavasti toisen lukuvuoden toukokuussa askartelutilanteessa taltioitua katkelmaa. Vaikka aineistoa on kymmeneltä keruukerralta, olen jaotellut sen karkeasti myös lukukausittain: alkuvaiheeseen, joka kattaa kolme ensimmäistä keruukertaa, ensimmäisen

---

<sup>7</sup> Olen päättänyt käyttämään *opettaja*-nimitystä, sillä se on tässä yhteydessä havainnollisin. Vaikka tämän tutkimuksen fokus ei olekaan opettamisessa, kielikylpypäiväkotina on kuitenkin instituutio, jolla on pedagogiset tavoitteet. Lisäksi, kuten esimerkiksi 2.8 näkyy, myös lapset käyttävät toisinaan tätä nimitystä.

vuoden kevääseen ja toiseen vuoteen. Myös tutkimukseni rakenne noudattaa pääpiirteittäin tätä jakoa (ks. 1.6). Jako perustuu havaintoihini vuorovaikutuksen muutoksista: ne ovat selvempiä ensimmäisen vuoden syksyltä keväälle tultaessa kuin kolmen ensimmäisen keruukerran väliset muutokset. Toisena vuonna vuorovaikutus on jälleen muuttunut selvästi edelliseen kevääseen nähden. Luonnollisesti tämä johtunee pitkälti siitä, että lukukaudelta toiselle siirryttäessä keruujaksojen väli on pitempi kuin lukukausien sisällä.

Kävin tutustumassa päiväkotiin ennen aineistonkeruun aloittamista. Tällöin keskustelimme opettajien kanssa kuvausaikatauluista ja ryhmän arkitymistä. Tutustuin myös päiväkodin tiloihin, jotta pystyin suunnittelemaan, mihin kameran voi sijoittaa kuvaustilanteissa. Kameralla oli useita paikkoja, sillä päiväkodin toiminnot jakautuivat kahteen huoneeseen, ja esimerkiksi aamiaista saatettiin syödä jommassakummassa pöydässä (ks. lukua 2.2.1). Silloin kun lapset olivat paikoillaan, jätin kameran välillä kuvaamaan ja osallistuin itsekin meneillään olevaan toimintaan: esimerkiksi ruokailuihin tai askartelemiseen. Usein seisoin kuitenkin kameran takana ja säädin kuvakulmaa tarpeen mukaan. Etenkin silloin kun kuvasin leikkejä, liikuin kameran kanssa lasten perässä. Käytin pääasiassa yhtä kameraa, lukuun ottamatta toisen lukuvuoden joulukuuta, jolloin kokeilin kuvaamista kahdella kameralla. Nauhoitin keskustelut myös ääninauhurilla.

Charles Goodwin (1993) on kirjoittanut käytännön kysymyksistä, jotka liittyvät arkivuorovaikutuksen tallentamiseen. Vaikka videotekniikka on muuttunut, monet seikat ovat edelleen relevantteja ja pitkälti samoja, joita jouduin itsekin pohtimaan. Yksi merkittävä kysymys on kuvakulman laajuus. Laaja kuvakulma näyttää useita osallistujia, mutta esimerkiksi ilmeet eivät näy tarkasti. Yhteen osallistujaan foku-soiminen taas jättää kokonaisuuden peittoon. Ongelman voi luonnollisesti ratkaista useilla kameroilla. Luokkahuonevuorovaikutusta tutkiva Lehtimaja (2007; 2008; [tulossa]) on käyttänyt kolmea kameraa, jolloin tilanteista saa varsin hyvän kokonaiskäsityksen. Hellermannin (2007; 2008; 2009) tutkimukset perustuvat aineistoihin, jotka on kuvattu jopa kuudella kameralla. Oman tutkimukseni tarkoituksiin yksikin kamera riitti, sillä videokuvasta näkee, mitä tilanteessa tapahtuu, ja osallistujien puheesta voi loppujen lopuksi päätellä melko paljon. Yhtä kameraa on myös helpompi liikutella kuin useita kameroita. Ilman videokuvaa en olisi kuitenkaan pystynyt tekemään tutkimustani, sillä vasta kuvan perusteella pystyy tulkitsemaan, mitä tilanteissa on meneillään.

Keräsin aineistoa viikon jaksoissa. Osallistuin päiväkodin arkeen ja videoin kaikenlaista toimintaa: aamupaloja, ruokailuja, askartelu- ja pelitilanteita, vapaata leikkiä sekä kokoontumisia (*samling*), joita kutsun aamupäiväpiireiksi. Osallistuin myös ulkoiluihin ja retkiin, mutta niitä en kuitenkaan videoinut. Aineistoa kerätessäni

koin olevani yhteisön jäsen. Lapset juttelivat minulle yhtä lailla kuin opettajillekin ja pyysivät apua esimerkiksi pukemisessa.

Puhuin päiväkodissa ollessani ruotsia. En missään vaiheessa haastatellut opettajia mutta keskustelin heidän kanssaan monista ryhmän arkeen ja kielikylpy-menetelmäänkin liittyvistä asioista. Kirjoitin keruukerroilta myös muistiinpanoja. Vaikka en olekaan hyödyntänyt niitä systemaattisesti, muistiinpanot, kokemukset ryhmän parissa ja keskustelut opettajien kanssa ovat varmasti vaikuttaneet käsityksiini siitä, mikä päiväkodin vuorovaikutuksessa on tyypillistä. Keruukokemukseni ovat vaikuttaneet jonkin verran myös tutkittavien ilmiöiden valintaan, sillä perustava tutkimuskysymys syntyi jo tutustumiskerralla. Lapset tuntuivat ymmärtävän opettajan puhetta, vaikka he olivat vasta aloittaneet kielikylvyn. Ensimmäinen tavoitteeni oli selvittää, mihin ymmärtäminen perustuu siinä vaiheessa, kun se ei vielä voi perustua puheeseen. Kuvaustilanteisiin osallistumiseni on helpottanut myös aineiston litteroimista, koska pystyn usein tunnistamaan lapset heidän äänistään silloinkin, kun videokuvasta ei näy, kuka puhuu. Tästä huolimatta aineiston litteroiminen on ollut haastavaa.

Kuvaamani tilanteet edustavat kaikenlaista päiväkodin arkitoimintaa. Puhe on pitkälti spontaania, eikä tilanteissa keskitytä kielen harjoitteluun. Ainoastaan aamupäiväpiireissä opettajat ohjailevat sanallista toimintaa esimerkiksi päättämällä puheenaiheet ja jakamalla puheenvuorot. Muissakin tilanteissa he ohjaavat usein ei-sanallista toimintaa – esimerkiksi tarjoilevat ruokaa tai auttavat lapsia leikkaamaan viivaa pitkin – mutta eivät kuitenkaan puutu keskustelujen kulkuun muuten kuin osallistumalla niihin ruotsiksi.

Olen litteroinut vuorovaikutusta keskusteluanalyttisen menetelmän mukaisesti (ks. liite 1). Keskusteluanalyttisessa tarkekirjoituksessa pääpaino on vuorovaikutuksen etenemisen mahdollisimman tarkassa kuvaamisessa. Litteraattiin merkitään esimerkiksi päällekkäisyydet ja tauot. Koska kaikki yksityiskohtat ovat potentiaalisesti merkityksellisiä, keskustelu pyritään litteroimaan yksityiskohtia myöten. Viime kädessä litteroiminen edellyttää kuitenkin valintojen tekemistä: aivan kaikkia yksityiskohtia ei pysty merkitsemään. (Ks. Jefferson 1983; Seppänen 1997a.) Eri-tyisen selvästi tämä ilmenee silloin, kun litteroidaan kasvokkaista toimintaa: vuorovaikutustilanteen kuvaaminen yksityiskohtia myöten on mahdotonta (ks. Mondada 2007; Melander 2009: 47–52). Tässä tutkimuksessa olen joskus jättänyt litteroimatta samassa tilassa leikkivien lasten puhetta, jos se kuuluu selvästi eri keskusteluun.

Päiväkodissa käydyt keskustelut ovat kaksikielisiä. Olen pyrkinyt litteroimaan suomenkieliset jaksot suomen kielen ja ruotsinkieliset taas ruotsin kielen konventioiden mukaan. Konventiot poikkeavat kirjoitetun kielen konventioista jonkin verran

puhekielisempään suuntaan. Ruotsinkielisissä jaksoissa puhekielistykset näkyvät tyypillisesti esimerkiksi sanoissa *e* (är) *å* (och), *de* (det), *di* (de) *ja* (*jag*) ja *va* (*vad*) ellei puhuja ole poikkeuksellisesti käyttänyt kirjakielistä ääntämystapaa. Samoin sananloppuiset konsonantit, kuten *-g* sanassa *färdig*, on jätetty merkitsemättä. (Ks. Lindström 2008: 15–16.) Jonkin verran tulkintaa on edellyttänyt samankuuloisten partikkelien *joo/jå*, *ai/aj*, *juu/jo* litteroiminen. Tarvittaessa olen kirjoittanut kaksoissulkeisiin, kummankielisestä ääntämyksestä on kysymys. En ole suomentanut esimerkkejä kokonaisuudessaan, mutta olen suomentanut analysoimiani kohtia analyysien yhteydessä. Lisäksi kunkin luvun keskeiset esimerkit on suomennettu liitteeseen 3.

Ei-sanallista toimintaa olen merkinnyt kirjoittamalla, mitä tilanteissa tapahtuu, ja joitakin esimerkkejä olen selventänyt ääriiviipiiroksilla. Puheen prosodiset piirteet olen merkinnyt yleensä korvakuulon perusteella, mikä on linjassa keskusteluanalyttisen tarkekirjoituksen periaatteiden kanssa. Lähtökohtana on inhimillinen havainto: puhetta analysoidaan niillä välineillä, joita vuorovaikutukseen osallistuvilakin on käytössään (Seppänen 1997a: 20). Yhden esimerkin olen kuitenkin analysoinut myös Praat-ohjelmalla<sup>8</sup>, joka on kehitetty puheen prosodisten piirteiden tarkkaan mittaamiseen, sillä analyysin kohteena on prosodisten kuvioiden samankaltaisuus.

Merkitsen lapsia peitenimillä: Meri, Anu, Lea, Kati, Rita, Ulla, Mallu, Elli, Minna, Jussi, Aku, Santtu, Atte, Jukka ja Kimmo. Opettajia merkitsen peitenimien alkukirjaimilla: V ja P. Litteraateissa esiintyvät erisnimet on niin ikään muutettu. Näillä tavoilla pyrin varmistamaan, että kaikki tutkimukseeni osallistuneet pysyvät anonyymeina.

Sitä mukaa kun vuorovaikutuksen tallentaminen on tullut teknisesti helpommaksi, tutkimuseettiset kysymykset ovat tulleet entistä keskeisemmiksi: ketä saa nauhoittaa, missä nauhoituksia säilytetään ja mitä tutkija aineistollaan tekee? Eettiset kysymykset ovat erityisesti esillä, kun tutkittavat ovat lapsia: kuka on pätevä antamaan suostumusta (Vehkalahti ym. 2010: 16). Tutkimuksessani lapset olivat aineistonkeruun aikana niin pieniä, että suostumus oli kysyttävä vanhemmilta. Toisaalta lastenkin suostumus tuli esille käytännössä, sillä kukaan heistä ei vastustanut nauhoittamista, kun olin päiväkodissa paikalla. Päinvastoin he suhtautuivat läsnäolooni varsin positiivisesti. Uskoakseni merkittävä syy oli se, että ryhmän opettajat, ja päiväkodin muukin henkilökunta, suhtautuivat positiivisesti tutkimukseeni.

---

<sup>8</sup> <http://www.helsinki.fi/puhetieteet/atk/praat/>

Päiväkotilasten vuorovaikutusta tutkinut Strandell (2010) korostaa, että etenkin pitkittäistutkimuksissa suostumuksen kysyminen on jatkuvasti esillä. Tutkimuksessani tämä toteutui paitsi kentällä myös siten, että kävin aineistonkeruun aikana vanhempainilloissa kertomassa tutkimuksestani ja videoita myös katseltiin yhdessä lasten ja opettajien kanssa. Vapaaehtoisuudesta, suostumuksesta ja luottamuksesta on kuitenkin vaikea pitää kiinni loppuun asti (ma: 109–110). Vaikka tutkimukseeni osallistuneet lapset ilmaisivat suostumustaan käytännössä niiden kahden vuoden aikana, joina nauhoitin heidän vuorovaikutustaan, en voi tietää, mitä he ajattelevat nauhoituksistani nyt. Kun tutkimukseni julkaistaan, lapset ovat jo sen ikäisiä, että lupa nauhoittamiseen olisi kysyttävä heiltä itseltään. Tämä ei kuitenkaan enää ole mahdollista. Sen sijaan pyrin käsittelemään aineistoa niin, että tutkimukseen osallistuneet lapset ja opettajat pysyvät anonymine. Vaikka esitän työssäni autenttisia keskustelukatkelmia, keskustelujen sisällöissä ei käsittääkseni ole mitään sellaista, mikä paljastaisi osallistujien henkilöllisyyden tai olisi osallistujille missään mielessä haitallista. Yksi perustava tutkimuseettinen kysymys liittyykin siihen, mitä tutkija aineistollaan tekee.

## 1.6 Työn rakenne

Tutkimukseni jäsentyy tutkittavien ilmiöiden mukaan, mutta jäsenitys noudattaa pitkälti myös kronologiaa. Aloitan ilmiöistä, jotka ovat nousseet alkuvaiheen vuorovaikutuksesta (luvut 2 ja 3). Luku 4 perustuu pääasiassa ensimmäisen vuoden kevään nauhoituksiin. Luvun 5 fokuksessa ovat lasten ruotsinkieliset vuorot. Siinä edetään toisen vuoden nauhoituksiin. Tutkimukseni painottuu enemmän ensimmäisen vuoden nauhoituksiin. Toisen vuoden nauhoituksia analysoin sen verran, että pystyn näyttämään toteen lasten kielitaidossa tapahtuneet muutokset.

Luvussa 2 esittelen oppimisen lähtökohdat. Toisin sanoen käsittelen niitä resursseja, joita kielikylpymenetelmä yleensä ja tutkimani ryhmän arki erityisesti tarjoaa lapsille. Lähden liikkeelle menetelmän tarjoamasta merkittävästä resursista, vapaasta ensikielen käytöstä (2.1). Sen jälkeen esittelen ryhmän käytössä olevat tilat ja sen arkipäivässä toistuvat tilanteet (2.2) sekä näytän, miten lapset asettuvat näihin tilanteisiin (2.3). Luvun lopuksi analysoin opettajan puhetta (2.4). Myöhemmissä luvuissa analysoin opettajan puhetta keskustelutoimintojen osana, mutta silloin fokus on lapsissa.

Luvussa 3 analysoin ymmärtämisen edellytyksiä. Selvitän, mihin lasten tulkinnot perustuvat, kun he eivät vielä osaa ruotsia. Käsiteltäväksi nousee erityisesti sanallisen ja ei-sanallisen toiminnan yhteispeli. Lukujen 2 ja 3 tavoite on siis selvittää, millaisesta vuorovaikutuksesta toisen kielen oppiminen alkaa. Näissä

luvuissa osoitan, että lapsilla ja opettajilla on jo kielikylvyn alkuvaiheessa paljon yhteistä maaperää, joka toimii yhteisen ymmärryksen perustana. Toiseksi ne toimivat vertailukohtana myöhemmille (4 ja 5), sillä muutokset, jotka ilmentävät toisen kielen oppimista, näkyvät nimenomaan suhteessa alkuvaiheen vuorovaikutukseen.

Luvussa 4 käsittelen puheen ymmärtämistä ja osoitan, millaisia ruotsin kielen oppimista ilmentäviä muutoksia vuorovaikutuksessa on tapahtunut ensimmäisen vuoden kevääseen mennessä. Luvussa 5 näytän, miten lasten ruotsinkielinen puhe syntyy meneillään olevassa vuorovaikutuksessa. Tutkimuskohteenä on erityisesti kielenainesten kierrättäminen. Näytän myös esimerkkejä siitä, mitä lapset tekevät toisena vuonna ruotsiksi. Luku 6 on yhteenveto, jossa kokoaan yhteen tutkimustulokset ja pohdin, millaisia näkökulmia tämä tutkimus on avannut.

Luvut 2–5 muodostavat yhdessä kokonaisuuden, jotka osoittavat sekä oppimisen tuloksia että oppimisen tapaa. Fokus on kuitenkin oppimisen tavassa. Käsittelyn ulkopuolelle jää tässä tutkimuksessa lasten ruotsin kielen taitojen systemaattinen selvittäminen. Yksilöiden tapoja osallistua ja oppia käsittelen siinä määrin kuin ne nousevat vuorovaikutuksesta esiin. Kokoan yksilöitä koskevat havaintoni yhteen luvussa 6.3. Huomion kohde on kuitenkin yhdessä oppimisessä: siinä, miten yksilöt oppivat ryhmässä.

## 2 OPPIMISEN LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Ensikieli resurssina

Esittelin kielikylpymetodin luvussa 1.4. Tässä jaksossa nostan esiin kielikylpymenetelmän tarjoaman merkittävän resurssin, yhteisen ensikielen, jota opettajat ymmärtävät ja lapset voivat käyttää vapaasti. Ensikielen vapaa käyttö vaikuttaa olennaisesti päivittäiseen vuorovaikutukseen ja siinä tapahtuvaan toisen kielen oppimiseen. Se myös erottaa kanadalaista kielikylpymenetelmää noudattavat ryhmät sellaisista monikielisistä tai monietnisistä ryhmistä, joissa lapsilla ei ole yhteistä ensikieltä eikä kulttuuritaustaa (esim. Cekaite 2006; Kurhila 2006b). Yhteinen kielellinen tausta lisää lasten yhteishenkeä erityisesti alkuvaiheessa (Artigal 1991a; Vesterbacka 1991: 48). Se vähentää myös oppimistilanteiden stressaavuutta (Lambert ja Tucker 1972: 224).

Kielikylpypäiväkodissa lapset tulevat ymmärretyiksi ensikielellään. Tämän lisäksi opettajat ja vanhemmat voivat kommunikoida keskenään helposti. Vaikka opettajat puhuvat lapsille pelkästään ruotsia, he puhuvat suomea lasten vanhemmille. Vanhempien ei siis tarvitse osata ruotsia kommunikoidakseen opettajien kanssa. Esimerkiksi monietnisissä ryhmissä opettajien ja vanhempien yhteydenpito voi olla vaikeaa, jos yhteistä kieltä ei ole. Ensikieli on tärkeä väline lapsille, koska he voivat sillä ilmaista itseään, mutta se on tärkeä väline myös opettajille, sillä he saavat tietää, mitä lasten mielessä liikkuu. Näytän tässä yhteydessä ensimmäisellä keruukerralla nauhoitetun keskustelukatkelman, josta ensikielen vuorovaikutusta ylläpitävä merkitys ilmenee erityisen hyvin.

#### 2.1 LV I syyskuu / aamulla

- 01 Lea: mul on barbi.  
02 V: nå du har en barbie me @lå:nga långa flät(-)@  
03 Mallu: mä en saa ikinä ottaa barbei mukaan.  
04 V: men vi måst pra ta me mamma  
05 ja ska ↑såga åt mamma att du får nog ta hit.  
06 ↑jå.  
07 (.)  
| V NYÖKKÄÄ  
08 V: vi ska |pra ta.  
09 (.)  
10 V: Vikke ska såga åt din mamma  
11 Mallu: paitsi nukkeja saan.  
12 V: jā. (.) men du får nog också ta barbie om du vill.



Lea esittelee opettajalle barbiaan (r. 1) ja Mallu osallistuu kertomalla, ettei hän saa tuoda barbeja päiväkotiin (r. 3). Vuoron muotoilu (verbi *en saa* ja painotus adverbilla *ikinä*) ilmaisee, että hän kuitenkin haluaisi tuoda niitä. Opettaja lupaa puhua asiasta Mallun äidin kanssa (r. 4–5, r. 8, r. 10). Vaikka Mallu ei tässä tilanteessa ymmärtäisi opettajan puhetta, hänen ilmaisemansa epäkohta tulee todennäköisesti ratkaistuksi, sillä opettaja ja vanhemmat voivat ratkaista sen yhdessä.

Kielen oppimisen kannalta yhteisesti ymmärretty ensikieli on merkittävä ensinnäkin siksi, että opettajat voivat reagoida ymmärtäen lasten vuoroihin. Seuraavasta katkelmasta näkyy, että ymmärtäen reagoiminen voi olla varsin hienovaraista. Opettaja ei tässä reagoi pelkästään lapsen ilmaisemaan asiaan vaan myös siihen, miten lapsi on muotoillut vuoronsa.

## 2.2 LV I lokakuu / askartelu

LEA JA MALLU ISTUVAT PÖYDÄN ÄÄRESSÄ ODOTTAMASSA OPETTAJAA. PÖYDÄLLÄ ON VÄRITUUBEJA JA TYTÖT KOKEILEVAT, TULEEKO NIISTÄ VÄRIÄ

- |         |                                      |                   |
|---------|--------------------------------------|-------------------|
| 01      | V TULEE HUONEESEEN                   |                   |
| 02 Lea: | Vikke <u>tuol</u> ta ei <u>tuu</u> . |                   |
| 03 V:   | kommer de ingenting där.             |                   |
| 04      | V OTTAA TUUBIN JA PURISTAA SITÄ      |                   |
| 05 V:   | oj joi ändå.                         |                   |
| 06      | (.)                                  |                   |
| 07      | o ja (.) kommer de <u>lite</u> men   | V PURISTAA TUUBIA |
| 08      | de kan hända att den e <u>tom</u> .  | TYTÖT KATSOVAT    |
| 09      | (1.0)                                |                   |



- |           |  |                   |
|-----------|--|-------------------|
| 10 Mallu: | se ol <u>lop</u> ussa.                         |                   |
| 11 V:     | de kan hända att den e <u>slut</u> ja          |                   |
| 12        | helt å hälle.                                  |                   |
| 13        | V OTTAA TOISEN TUUBIN JA PURISTAA SITÄ         |                   |
| 14 V:     | där kom de i alla fall <u>rött</u> .           | V PURSOTTAA VÄRIÄ |
| 15        | V PURSOTTAA, MALLU JA LEA KUROTTUVAT KATSOMAAN |                   |
| 16 Mallu: | siit tulee.                                    |                   |

Lea avaa keskustelun toteamalla, ettei yhdestä tuubista tule väriä (r. 2). Opettajan seuraavat teot liittyvät tähän: hän ryhtyy kokeilemaan, tuleeko ensin kyseisestä ja sitten muista tuubeista väriä. Samalla hän sanallistaa toimintansa tuloksen tavalla, joka myötäilee Lean edellistä vuoroa (r. 7–8). Hän valitsee samamerkityksisen verbin *kommer* 'tulla', jota Leakin on käyttänyt (r. 2 *ei tuu* ja r. 3 *kommer de int* 'eikö tule'). Tämän jälkeen hän jatkaa toteamalla, että tuubi on tyhjä (r. 8), mutta muotoilee vuoronsa uudestaan Mallun vuoron jälkeen siten, että asiointila hahmottuu lapsen ilmaisemasta näkökulmasta (r. 11). Sekä opettaja että Mallu ovat käyttäneet y. 3. p. pronominia (r. 8 *den*, r. 10 *se*). Vaikka pronominit poimivat tarkoitteeksi karkeasti ottaen saman esineen, ilmausten loppuosa paljastaa, että ne eivät ole täsmälleen samaviitteisiä; opettaja on viitannut kädessään olevaan tuubiin (*den e tom* 'se on tyhjä'), Mallu taas tuubin sisällä olevaan väriin (*se on lopussa*). Jälkimmäisessä vuorossaan opettaja ilmaisee asian täsmälleen samalla tavalla kuin Mallu, vaikka puhuukin ruotsia. Tämä on mahdollista, koska hän ymmärtää lasten ensikieltä hyvin.

Yhteinen ensikieli vaikuttaa myös siihen, mistä arkitilanteissa keskustellaan. Koska lapset voivat puhua suomea, he voivat alusta asti nostaa puheenaiheiksi myös sellaisia asioita, jotka eivät liity käsillä oleviin tilanteisiin. Opettaja voi tuoda näihinkin keskusteluihin ruotsin kieltä osallistumalla ruotsiksi.

Päivittäisen vuorovaikutuksen kannalta vapaan ensikielen käytön tärkein merkitys on se, että lapset voivat ilmaista itseään siten kuin haluavat eivätkä vain siten kuin osaavat ruotsiksi. Ruotsinkielisen alakoululuokan vuorovaikutusta tutkinut Slotte-Lüttge (2005: 125–128) havaitsi, että yksikieliseen normiin orientoituminen voi ohjata lapsia vastaamaan sillä perusteella, mitä osaavat sanoa ruotsiksi. Lasten piti kertoa vuorotellen, mitä osaavat pelata tai soittaa (*spela*). Yksi lapsista vastasi pitkähkön neuvottelun jälkeen osaavansa soittaa viulua (*spela fiol*), mutta totesi myöhemmin halunneensa kertoa sulkapallon pelaamisestaan. Sitä hän ei kuitenkaan osannut ilmaista ruotsiksi, eikä hän halunnut puhua luokassa suomea. Slotte-Lüttge esittää, että yksikielisen normin sijasta kaksikielisyys olisi tehtävä näkyväksi, jotta kaikilla lapsilla olisi yhtäläiset mahdollisuudet osallistua. Tutkimus koskee ruotsinkielistä alakoulua, jossa oppilailla on keskenään erilaiset kielelliset taustat.

Kielikylpypäiväkodissa kaksikielisyys on vuorovaikutuksen luonnollinen osa, sillä kukaan lapsista ei aluksi osaa ruotsia. Kaksikielisyyttä ei siis tarvitse tehdä näkyväksi, koska se näkyy muutenkin. Tutkimassani ryhmässä suomen kielen käyttö pysyy vuorovaikutuksen luonnollisena osana koko seurantajakson ajan. Lapset alkavat käyttää ruotsia vähitellen mutta se, missä vaiheessa ja miten kukin yksilö sitä käyttää, vaihtelee. Tämä on odotuksenmukaista, sillä ensikielenkin

kehityksessä yksilöiden erot ovat merkittäviä (Toivainen 1999: 130; ks. myös Laalo 2011: 31–32).

Esittelen seuraavaksi tutkimani ryhmän käytössä olevat tilat ja päivittäin toistuvat tilanteet.

## **2.2 Päiväkodin tilat ja päivittäiset tilanteet**

Päiväkodin fyysiset tilat ovat oppimisen kannalta siinä mielessä merkittäviä, että ne muodostavat päivittäisten vuorovaikutustilanteiden tapahtumapaikat (ks. Björklund 1996; 2007). Tilan ja ajan käyttö luo puitteet sosiaaliselle toiminnalle (Strandell 1994; 1995: 185). Tilat vaikuttavat olennaisesti myös siihen, miten paljon osallistujat ovat tekemisissä keskenään ja kuinka paljon he voivat havainnoida toistensa toimintaa (ks. Lave ja Wenger 1991: 78). Sacks (1992 [1968]: 760) huomauttaa myös, että lasten muisti on kiinteästi sidoksissa paikkoihin; lapset muistavat usein, mitä tietyissä paikoissa on tapahtunut. Jäljempää näkyy (esim. 2.8), että opettajan paikan ottaminen voi synnyttää lapsellekin tarpeen puhua ruotsia (ks. myös Artigal 1991a: 18–23).

Lapsuustutkimuksissa on todettu, että fyysinen ympäristö vaikuttaa lasten toimijuuteen. Päiväkodin tilat ja tavarat on yleensä suunniteltu lasten ikätasoon sopiviksi. Pöydät ovat matalia ja tuolit pieniä, ja päiväkodeissa on lapsille suunniteltuja leluja. (Lehtinen 2000: 32.) Tilat vaikuttavat myös siihen, miten sosiaalista toimintaa voidaan järjestää (Cook-Gumperz ja Corsaro 1977). Monissa päiväkodeissa on erilaisia toimintanurkkauksia, asemia, jotka on suunniteltu tietynlaisia leikkejä, kuten kotileikkiä tai kauppaleikkejä varten (Strandell 1995: 104–105). Kielikylpypäiväkodissa toimintanurkkauksilla on kielen oppimista edistävä funktio. Ennalta suunniteltuihin leikkeihin liittyvä kielenkäyttö tulee kytketyksi tiettyyn paikkaan (Artigal 1991a; 1991b; Gil i Juan ja Monterde i Farnés 1991; Mård 2002: 23; ks. myös Kaskela-Nortamo 2007: 73).

Kuten muutkin tilat, päiväkodin tilat eroavat toisistaan sen suhteen, kuinka monikäyttöisiä ne ovat. Esimerkiksi kauppaleikkinurkkaus ohjaa leikkejä enemmän kuin tyhjä huone. Strandell (1995: 63–65; 185) on havainnut, että lapset haakeutuvat mieluiten isoihin avoimiin tiloihin. Niihin mahtuu paljon lapsia samalla kertaa ja niissä myös tapahtuu eniten. Avoimet tilat ohjaavat toimintaa väljemmin kuin tiettyihin leikkeihin suunnitellut nurkkaukset. Niissä voi tapahtua mitä tahansa. Avoimien tilojen viehätystä lisänee ennakoimattomuuden elementti, joka on keskeinen esimerkiksi vapaissa leikeissä. Isoissa tiloissa lapset pystyvät myös seuraamaan toistensa toimintaa ja liittymään siihen, jos siltä näyttää. Päi-

väkodin vuorovaikutukselle onkin tyypillistä, että meneillään on monia yhtäaikaisia toimintoja, jotka seuraavat toisiaan ilman selkeitä rajoja (Strandell 1995: 29–77).

### 2.2.1 Tilat

Tutkimallani ryhmällä oli ensimmäisenä vuonna käytössään kaksi huonetta, joita kutsun ruokailuhuoneeksi ja leikkihuoneeksi. Toisena vuonna ryhmä siirtyi yhteen isoon huoneeseen. Ruokailuhuoneessa on kaksi isoa ruokapöytää ja hyllykkö, jossa jokaisella lapsella on laatikko tavaroitaan varten. Ikkunat avautuvat päiväkodin pihan ja sisäänkäynnin suuntaan. Ikkunoiden suunta on siinä mielessä merkittävä, että etenkin alkuvaiheessa opettaja osoittaa usein ikkunaa puhuesaan ulos lähtemisestä tai päiväkotiin tulemisesta. – Hän käyttää siis tilaa hyväkseen yhteisen ymmärryksen luomisessa. Päivittäisistä toiminnoista ruokailuhuoneeseen sijoittuvat ruokailut ja askartelut ja jotkut leikit.

Leikkihuoneessa on kiinteänä kalustuksena kirjahylly ja piano, ja seinustalla on kolme sisäkkäin asetettavaa penkkiä, jotka nostetaan aamupäiväpiirien ajaksi puoliympyrään. Leikkihuoneessa pidetään aamupäiväpiirit, kokoonnutaan ennen ulkoilua kuulemaan, mitä vaatteita ulkona tarvitaan, nukutaan päiväunet ja leikitään.

Toisena vuonna ryhmän käytössä oli yksi suuri huone, jossa on kolme ruokapöytää ja avointa tilaa. Yhdellä seinustalla on penkkejä, joita käytetään aamupäiväpiirissä, ja toisella seinustalla kaappeja. Kun käytössä on vain yksi huone, toimintoja on hankalampi jakaa eri tiloihin, ja esimerkiksi melua on tästä syystä enemmän kuin ensimmäisenä vuonna.

Tilat ohjaavat sekä toimintaa että osallistujamäärää (ks. Strandell 1995: 102–106). Esimerkiksi ruokailutilanteissa keskusteluja käydään usein pöydittäin, mikä tutkimassani ryhmässä johtaa siihen, että ensimmäisenä vuonna keskusteluja käydään kahdessa, toisena kolmessa pöydässä. Tästä huolimatta osallistujat voivat luonnollisesti keskustella myös pöydästä toiseen, ja yhdenkin pöydän ympärillä voidaan keskustella pienemmissä ryhmissä. – Neljän tai useamman osallistujan keskustelu voi aina jakautua eri keskusteluiksi (Londen 1997). Pöytiin asettuminen ohjaa kuitenkin keskustelujen muotoutumista, sillä vierekkäin istuvat kuulevat helpommin toistensa puheen ja vastakkain istuvat taas näkevät toistensa (ks. myös Melander ja Sahlström 2010: 114). Pöydästä toiseen keskusteleminen edellyttää yleensä sekä ylimääräistä kääntymistä että äänen voimistamista. Kuten luonnollista onkin, samoja tiloja käytetään moniin eri tarkoituksiin. Ruokailuti-

lanteiden ulkopuolella ruokapöydän ääressä pelataan, askarrellaan, luetaan kirjoja, ja pöydän alle voidaan rakentaa vaikka maja.

### **2.2.2 Päivittäin toistuvat tilanteet**

Päiväkodin arkitoiminnoissa on paljon lapsille ennalta tuttua toimintaa: ruokailuja, askarteluhetkiä, erilaisia pelejä, leikkejä ja ulkoilua. Koska kaikkia toistetaan päivittäin, sellaisetkin toiminnot, jotka eivät ole ennestään tuttuja, tulevat tutuiksi melko pian. Mård (1996; 2002: 20–34) on käsitellyt puolipäiväisen kielikylpyryhmän arkitoimintoja erityisesti kielellisen suunnittelun näkökulmasta. Keskityn omassa tutkimuksessani vuorovaikutuksen hetkittäiseen etenemiseen, sen ennalta suunnittelemattomaan puoleen. Hetkittäisenkin etenemisen taustalla on kuitenkin osallistujien yhteinen käsitys siitä, mitä tilanteissa voi tapahtua. Käsitukset syntyvät toistuvista osallistumiskokemuksista, ja ne auttavat osallistujia ennakoimaan tulevaa (ks. lukua 3.1). Koska päiväkotitoiminta on instituutio, jolla on kielellisiä ja kasvatustavoitteita, taustalla on tietysti myös suunnittelua: opettajat suunnittelevat ennalta päivittäisten toimintatuokioiden sisällöt, askartelut ja retket, ja he huolehtivat siitä, että rutiinit sujuvat ennalta laaditun – ja päivittäin toistuvan – aikataulun mukaisesti.

Ryhmän päivä alkaa sitä mukaa kuin lapsia tuodaan päiväkotitoimintaan. Ensimmäisenä paikalle tullut lapsi puuhailee aluksi itsekseen tai opettajan kanssa. Opettaja hakee aamiaisen keittiöstä ja kattaa pöydän paikalla olevien lasten kanssa. Ruokailijat mahtuvat yleensä yhden pöydän ääreen, sillä vain osa lapsista syö aamiaisen päiväkodissa. Opettaja istuu pöydän ääressä aamiaisen ajan ja osallistuu lasten keskusteluihin, mutta vastaanottaa myös päiväkotitoimintaan tulevia lapsia, valvoo leikkijöitä ja vastaa esimerkiksi puhelimeen. Sekä aamiaisen alku että loppu liukuvat. Lapset tulevat syömään, kun saapuvat päiväkotitoimintaan, ja saavat nousta pöydästä, kun ovat syöneet.

Aamiaisen jälkeen lapset puuhailevat sisällä noin tunnin ajan. Silloin he leikkivät, askartelevat tai pelaavat erilaisia pelejä joko keskenään tai opettajan kanssa. Usein lapset voivat valita tekemisensä itse, mutta he askartelevat myös opettajan johdolla ennalta suunniteltuja askartelutöitä. Ohjattuihin askarteluihin osallistuu muutama lapsi kerrallaan. Muut leikkivät joko samassa tai toisessa huoneessa tai seurailevat toistensa puuhia – usein he tekevät molempia, sillä leikkijätkin tulevat välillä katsomaan, mitä toiset tekevät. Tämä on erityisen helppoa, koska he viettävät aikaa samoissa tiloissa.

Lapset ulkoilevat päivittäin kaksi kertaa: aamupäivällä ennen aamupäiväpiiriä ja iltapäivällä välipalan jälkeen. Ensimmäisen ulkoilun jälkeen ryhmä kokoontuu aamupäiväpiiriin (*samling*). Aamupäiväpiireillä on sekä sosiaalinen että tiedottava funktio: niissä käydään läpi ajankohtaiset asiat kuten läsnä- ja poissaolijat, viikonpäivät ja sää, ja opetellaan toisaalta vuorottelua, kuuntelemista ja ryhmässä toimimista. (Mård 2002: 23.) Opettaja istuu tuolilla lasten edessä ja lapset penkillä puoliympyrässä hänen ympärillään. Aamupäiväpiiriä ohjaa toinen opettajista. Etenkin alkuvaiheessa toinenkin opettaja on usein osan ajasta paikalla, mutta hän istuu tällöin penkillä lasten kanssa.

Aamupäiväpiirin jälkeen syödään lounas. Lapset ovat vuorollaan opettajan apulaisina kattamassa pöytää (vrt. Mård 2002: 21). Kun ruoka on katettu, apulainen kutsuu muun ryhmän paikalle sanomalla *vassågo å kom å äta*. Ruokailutilanteissa paitsi syödään, myös harjoitellaan pöytätapoja: ruuan pyytämistä ja ruuasta kiittämistä (ks. lukua 2.4.3). Ruokailua seuraa päivälepo ja sen jälkeen vapaata oleskelua: esimerkiksi askartelemista tai leikkimistä. Välipalan jälkeen ulkoillaan uudestaan, ja vanhemmat hakevat lapsensa yleensä päiväkodin pihalta.

Kuten edellä totesin, lapset ovat tutustuneet moniin päiväkodin arkitoiminnoista jo kotona. Arkitoiminnoista erityisesti aamupäiväpiirit kuuluvat nimenomaan päiväkodin rutiineihin, ja ne ovat todennäköisesti ennalta tuttuja vain sellaisille lapsille, jotka ovat olleet päiväkodissa aiemminkin. Ryhmän opettaja kertoi, että päiväkotihoidosta tulleet lapset hallitsivat rutiinit jo heti kielikylpyryhmässä aloittaessaan, kun taas kotihoidosta tulleilla kesti jonkin aikaa oppia ne. En ole selvittänyt lasten aikaisempia päivähoitotaustoja. Taustatietojen kerääminen ei kuulu keskustelunanalyttiseen aineistonkeruutapaan, sillä yksi menetelmän perustava lähtökohta on, ettei tutkimuksessa nojata ennalta luotuihin kategorioihin vaan relevantit seikat tulevat vuorovaikutuksesta ilmi (ks. esim. Hakulinen 1996). Tämän tutkimuksen tavoite ei myöskään ole vertailla lapsia keskenään. Kun aloitin aineistonkeruun kuukauden kielikyllyn jälkeen, en havainnut eroja lasten välillä. Kotihoidosta kielikylpyyn tulleet olivat siis kuroneet päiväkotilasten etumatkan umpeen.

## 2.3 Uusiin tilanteisiin asettuminen

Edellä on esitelty päiväkodin tilat ja päivittäin toistuvat tilanteet. Näytän seuraavaksi, miten lapset asettuvat näihin tilanteisiin. Analysoin sellaisia alkuvaiheen tapauksia, jotka ilmentävät uusien tilanteiden vierautta. Nostan esiin sen, että

uutta ja vierasta ei ole pelkästään kieli, vaan myös tilat ja opettajat ovat aluksi vieraita. Korostan kuitenkin, että tilanteiden vieraus tulee esiin vain hetkittäin. Edellä on todettu ja jäljempääkin ilmenee, että lapsilla ja opettajilla on jo alkuvaiheessa paljon yhteistä maaperää, jonka varaan vuorovaikutus rakentuu.

### 2.3.1 Vieraat tilat ja vieraat tädit

Aloitan katkelmasta, joka ilmentää fyysisen ympäristön vierautta. Opettaja kehottaa Meriä istuutumaan omalle paikalleen ja kysyy sitten muistaako tämä, missä paikka on.

2.3 LV I lokakuu / aamupäiväpiirin alku

01 V:	om du: sku gå Meri	<i>V OS. PAIKKAA ATEN JA MALLUN VÄLISSÄ</i>
02	å sitta på din egen plats där.	
03	(.)	
04 V:	kommer du ihåg var den va:.	
05	den va där breve <u>A</u> tte.	<i>MERI LÄHESTYY PAIKKAANSA, MUTTA JÄÄ SEISOMAAN PIIRIN KESKELLE</i>
06	(.)	<i>V OS. UUDESTAAN</i>
07 V:	där breve <u>A</u> tte där.	<i>MERI VILKAISEE V:A</i>
08 V:	mellan Mallu å Atte.	
09	här e Meris plats.	<i>V NOUSEE, OTTAA MERIÄ KÄDESTÄ JA OHJAA MERIN PAIKALLEEN</i>

Lapsilla on aamupäiväpiirissä omat paikat, mutta Meri on istuutunut jonkun toisen paikalle. Syy saattaa olla se, että hänen omalla paikallaan on ahdasta; lapset, joiden välissä Merin paikka on, istuvat melko lähellä toisiaan. Opettaja esittää kuitenkin potentiaalisena selityksenä sen, että Meri ei muista, mihin hänen kuuluisi istuutua (r. 4). Tämä osoittaa opettajan orientoituvan siihen, ettei oman paikan muistaminen ole itsestään selvää. Vaikka väärälle paikalle istuutuminen ei sinänsä kerro, ettei Meri muistaisi paikkaansa, opettaja esittää muistamisen kuitenkin mahdolliseksi – ja oikeutetuksi – syyksi. Hän myös ohjaa Merin paikalleen kädestä pitäen.

Seuraavat tapaukset kertovat opettajan vieraudesta. Esimerkin 2.4 sanahaku viittaa siihen, ettei opettajan nimi (*Vikke*) muistu heti Katin mieleen. Kati ehdottaa Ritalle, että he lähtisivät etsimään opettajaa.

2.4 LV I lokakuu / leikki

Kati: mennää etsii totaa:: (1.0) ä: totaa ö: Vikkeä.

Katin vuorossa on epäröimisäänteitä, venytyksiä ja verrattain pitkä lausumansisäinen tauko. Nämä edeltävät usein juuri sanahakuja (Goodwin ja Goodwin 1986).<sup>9</sup> Kati ratkaisee sanahaun kuitenkin itse. Hän ei kutsu Ritaa mukaan hakuun eikä Rita myöskään osallistu hakemiseen (vrt. Kurhila 2003: 139–210; 2006a: 91–151). Tämä osoittaa, että haettu erisnimi on Katin hallussa, mutta hän ei saa sitä heti käyttöönsä. Voi tietysti olla, ettei Kati haekaan nimeä vaan tapaa viitata opettajaan. Hän voisi käyttää esimerkiksi substantiivia *ope*. Siinäkin tapauksessa haku kertoisi opettajan – tai tilanteen – vieraudesta; se osoittaisi, ettei tapa viitata opettajaan ole vielä vakiintunut. Tutkimukseeni osallistuvat lapset kutsuvat opettajia yleensä etunimillä.

Seuraavassa Elli viittaa opettajaan NP:llä *se t<sub>ä</sub>ti* (r. 11, r. 13). Esimerkistä ilmenee myös, että lapset liittoutuvat keskenään; he puhuvat opettajasta toisilleen. Keskustelua käydään ensimmäisen keruukerran aamupäiväpiirissä. Opettajalla on kädessään leikkihämähäkki, jonka äänellä hän puhuu (r. 4–5). Elli kiinnittää huomiota juuri tähän. Hän ei reagoi sanojen sisältöön vaan siihen, kuka puhuu.

#### 2.5 LV I syyskuu/ aamupäiväpiiri

LAPSET ISTUVAT PUOLIYMPYRÄSSÄ OPETTAJAA VASTAPÄÄTÄ

ELLI, ULLA JA MERI ISTUVAT VIEREKKÄIN

OPETTAJALLA ON LEIKKIHAMÄHÄKKI KÄDESSÄÄN

01 V: spindel sku du villa h<sub>ö</sub>ra

02 [när vi sjunger en sång för dej.

03 Elli: [(-)

04 V: @Jo. (.) kan ni <sjunga>

05 (.)((laulaa)) ↑ trallalaalaa.@

((5 riviä poistettu))

11 Elli: se on se t<sub>ä</sub>ti o<sub>i</sub>keesti.

ELLI KÄÄNTYY ULLAN JA MERIN PUOLEEN

12 P: spindeln vill vara [h<sub>ä</sub>r

13 Elli: [se on se t<sub>ä</sub>ti o<sub>i</sub>keesti

14 vai mitä [(Ulla)

15 V: [d<sub>ä</sub>r vill spinde[ln vara.

16 Meri: [Emut se esittää h<sub>ä</sub>mähäkkiä

Opettaja mallittaa hämähäkin avulla kysymys–vastaus-vieruspareja: hän sekä kysyy että vastaa itse (r. 1–5). Elli ottaa vuoron, mutta suuntaa sen opettajan sijasta toisille lapsille (r. 11, r. 13–14): hän kääntyy toisten lasten puoleen ja viittaa opettajaan NP:llä *se t<sub>ä</sub>ti*, joka sulkee opettajan vastaanottajien joukosta (ks. Seppänen 1998). Seppänen on tutkinut läsnäolijoihin viittaamista keskustelussa. Hän osoittaa, että se NP:n tarkenteena ilmaisee yleensä referentin poissaoloa (mt: 110).

<sup>9</sup> Sanahakuja on tutkittu keskusteluanalyttisessä tutkimusperinteessä sekä omana toimintatyypinään että korjausjäsenyyksen alalajina (yhteenvetona esim. Kurhila 2006a: 91–93).



Substantiivi *täti* on yleinen aikuisen naisen nimitys lapsilla (PS, s.v. *täti*). Se voisi periaatteessa viitata kehen tahansa täti-ihmiseen, mutta tarkenteena käytetty pronomini *se* merkitsee tarkoitteen vastaanottajille riittävän tunnetuksi ja tekee kuvauksesta määräisen (Vilkuna 1992: 7–27; Etelämäki 2006: 200–202). Pronomini *toi* (tai *tuo*) olisi tässä tilanteessa mahdollinen, mutta se osoittaisi opettajan vielä vieraammaksi; *toi* merkitsee tarkoitteen referentiaalisesti avoimeksi ja kehystää tunnistamisen osaksi meneillään olevaa toimintaa (Etelämäki 2006: 200). Tässä tapauksessa tarkoite, tädiksi nimetty opettaja, on esitetty tunnettuna, mutta vieraampana kuin esimerkiksi *ope* tai *Vikke*.

Lasten suomenkieliset vuorot kertovat siitä, miten he hahmottavat tilanteen. Samalla ne kertovat jotakin heidän tavastaan hahmottaa maailmaa. Ellin käyttämä adverbi *oikeesti* (r. 11 ja r. 13) osoittaa, että lausumassa esitetty propositio pätee todella, ilman leikkiä (ks. ISK § 646; PS s.v. *oikea*). Todellinen ja leikkimaailma näyttäytyvätkin tässä rinnasteisina. Toden ja leikkimaailman erottelu vaikuttaa tyypilliseltä juuri päiväkotikäisille lapsille (ks. myös Karjalainen 1996). Toisessa tilanteessa Elli kertoo näkemästään käärmeestä: ”*se oli oikee eikä se ollu lelu*”, ja pojat taas kertovat näkemistään hiiristä ja rotista: ”*mä oon nähny oikeen hiiren*” / ”*mä oon nähny oikeen rotan*”. Toden ja leikin eron eksplikoiminen kertoo siitä, ettei niiden ero ole itsestään selvä.

Merin käyttämä verbi *esittää* (r. 16) vie näkökulman lähemmäs aikuisten maailmaa, sillä aikuisten leikkitodellisuus on nimenomaan esittävää eli näyteltyä. Kuten jäljempääkin näkyy, perustelevat ja aikuismaisetkin vuorot ovat tyypillisiä juuri Merille. Yhteinen pohdinta on mahdollista, koska lapsilla on yhteinen ensikieli. Lasten äänessä on naurua, ja heillä näyttää olevan hauskaa. He seuraavat opettajan touhuja kuin katselisivat näytelmää.

Nämä esimerkit ilmentävät opettajan ja päiväkodin tilojen vierautta. Analysoin seuraavaksi tapauksia, joista näkyy myös opettajan puhuman kielen vieraus.

### 2.3.2 Vieras ääni

Bahtin on korostanut, etteivät sanat ole persoonattomia, irrallisia ei-kenenkään sanoja, vaan ne kuullaan aina jossakin kontekstissa ja jonkun sanomina (1986: 78). Ne myös opitaan toisilta. Tästä näkökulmasta katsottuna kielen oppiminen on vieraiden äänten ottamista haltuun:

“The word in language is half someone else’s. It becomes ‘one’s own’ only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (it is not, after all, out of a dictionary that the speaker gets his words!), but rather it exists in other people’s mouths, in other people’s contexts, serving other people’s intentions: it is from there that one must take the word, and make it one’s own.” (Bahtin 1981: 293–294.)

Koska lapset kuulevat kielikylpykieltä opettajilta, se reaalistuu heille ensin opettajan äänenä: hänen puhetapanaan. Tämä näkyy hetkittäin heidän vuorovaikutustoiminnastaan, sillä he käsittelevät ruotsia aluksi vieraana, juuri opettajalle kuuluvana äänenä.

Analysoin tässä jaksossa sellaisia tapauksia, joissa lapset nostavat kielen valinnan tai puhumisen fokukseen. Kielen nimeäminen kertoo siitä, ettei valinta ole itsestään selvä. Puhuminen taas nostetaan fokukseen, kun yksi lapsista ryhtyy esittämään opettajaa. Tässä yhteydessä on kuitenkin syytä huomauttaa, ettei tällaisia tapauksia ole paljon. Niitä kuitenkin on, ja kaikki ovat kielikylvyn alkuvaiheesta.

Esimerkki 2.6 on ensimmäisen keruukerran aamupäiväpiiristä. Opettajalla on nytkin kädessään leikkihämähäkki, ja hän on juuri tervehtinyt jokaista lasta hämähäkin äänellä. Esimerkki on tallennettu edellä (2.5) kuvattua edeltävänä päivänä. Koska tervehdyspartikkeli *hej / hei* kuulostaa samanlaiselta suomeksi ja ruotsiksi, lapset eivät ehkä heti ole huomanneet, että myös hämähäkki ”puhuu” ruotsia. Saattaa olla, että siirtyminen tutusta vieraaseen aiheuttaa sen, että lapsi kiinnittää huomionsa kieleen juuri tässä.

2.6 LV I syyskuu / aamupäiväpiiri

- 01 V: @ja vet (.) att di här barnena (.) kan <sjunga>.  
 02 (.) ja kan också sjunga. (.)  
 03 ↑ laalalaalaa[laa@ ((laulaa))  
 04 (Meri): [Eseki puhuu luatsi [aF  
 05 V: [ @laalalaalaa@.  
 06 (.)  
 07 V: @kan ni sjunga (.) Imse vimse spindel sången.@  
 08 (0.4)  
 09 ja kan [den@  
 10 Ulla: [(sehä on se) hämähäkkilaulu.

Yksi lapsista – todennäköisesti Meri – nostaa fokukseen kielen. Pronomini *se* viittaa tässä tapauksessa opettajan kädessä olevaan hämähäkkiin, jonka äänellä opettaja puhuu. Edellä (esim. 2.5) esitetty keskustelu puhujan henkilöllisyydestä voitaisiinkin nähdä tämän tilanteen jatkona: esimerkissä 2.6 lapsi viittaa hämähäkkiin puhujana, mutta seuraavana päivänä samankaltaisessa tilanteessa lapset pohtivat yhdessä, kuka oikeasti puhuu.

Ulla jatkaa opettajan aloittamasta topiikista mutta ei kuitenkaan vastaa edeltävään kysymykseen (r. 10). Näyttää pikemminkin siltä, että hän identifioi topiikin uudestaan. Vaikka Ulla ei täydennä opettajan aloittamaa toimintaa (ks. lukua 3.3), hän osoittaa kuitenkin tunnistavansa puheenaiheen. Tunnistamista helpottaa se, että opettajalla on leikkihämähäkki kädessään, että laulua on laulettu jo aiemmin ja että sama laulu on olemassa myös suomeksi (vrt. Weber ja Tardif 1991a).

Kuten edellä todettiin, puhekulttuurien samankaltaisuus helpottaa alkuvaiheessa etenkin toisen kielen ymmärtämistä. Vaikka suomi ja ruotsi ovat rakenteellisesti erilaiset kielet, niiden sanastossa on paljon samankaltaisia sanoja, jotka ovat lainautuneet pitkäaikaisten kontaktien myötä (SKRK: 369). Suomalaisessa ja suomenruotsalaisessa puhekulttuurissa onkin varsin paljon yhteisiä piirteitä (ks. esim. Mirja Saari 1995; 2006; Wide ja Lyngfelt 2009). Ne ulottuvat esimerkiksi prosodiaan (ks. Aho 2010) ja vuorovaikutusta jäsentäviin partikkeleihin: partikkelit *hei*, *no*, *ai*, *joo*, *juu* ja *voi* kuuluvat ainakin Helsingin seudun ruotsin yleiseen puhekieleen, ja niitä käytetään samalla tavalla kuin suomessa (Mirja Saari 2006: 146). Puhutussa suomenruotsissa myös imperfektin ja preesensin ero voidaan ilmaista vokaalin kvantiteettioppositiolla (esim. *kasta*: – *kasta* ‘heittää’, ‘heitti’), joka muistuttaa suomen kieltä (esim. *leikkii* – *leikki*), mutta ei olisi Ruotsin ruotsissa mahdollinen, koska siinä kvantiteettioppositio ei koskaan erota merkityksiä (Höckerstedt 2006: 138). Kielten samankaltaistumiseen on vaikuttanut se, että erityisesti Helsingin seudun suomen- ja ruotsinkielisten voidaan ajatella kuuluvan samaan puheyhteisöön (Hakulinen ja Saari 1995: 483).

Seuraavassa suomen- ja ruotsinkielisten sanojen samankuuloisuus näyttäisi johtavan korjaukseen ja kielen eksplikointiin. Jussi korvaa substantiivin *limpensel* samankaltaisella suomenkielisellä substantiivilla *liimapensseli* ja nimeää päiväkodin sen jälkeen ruotsinkieliseksi (r. 18–19). Esimerkki on askartelutilanteesta. Opettaja kehottaa Jussia ensin ottamaan pensselin (r. 1–2), mutta jatkaakin nimeämällä työvälineen (r. 4). Sen sijaan, että alkaisi noudattaa ohjetta, Jussi korjaa opettajaa. Korjaamisen kimmokkeena näyttäisi olevan paitsi sanojen samankuuloisuus myös se, että opettaja nimeää pensselin, sen sijaan että jatkaisi ohjeiden antamista. Katkelman alussa Jussi katsoo samaan suuntaan kuin opettaja ja näyttää seuraavan, mitä opettaja tekee. Nimeävän vuoron aikana (r. 4) hän kääntää katseensa sivuun ja esittää sitten korjaavan vuoronsa:

## 2.7 LVI lokakuu / askartelu

OPETTAJA JA JUSSI ISTUVAT PÖYDÄN ÄÄRESSÄ VIEREKKÄIN. LEA ISTUU PÖYDÄN PÄÄSSÄ JA AKU SEISOO KATSELEMASSA. OPETTAJA PITÄÄ KÄDESSÄÄN PENSSELIÄ.



- |                      |  |  |
|----------------------|--|--|
| 01 V:                | Jussi (.) så tar du  | V AVAA LIIMAPURKIN                         |
| 02                   | (.) limpense?  | JUSSI KATSOO SAMAN SUUNTAAN KUIN V         |
| 03                   | (.)  |  |
| 04 V:                | här e en limpense?   | JUSSI KÄÄNTÄÄ KATSETTAAN SIVULLE           |
| 05                   | (.)  |  |
| 06 V:                | så här? =  |  |
| 07 Jussi:            | =eiku liima°pensseli°.   | JUSSI KATSOO V:A                           |
| 08 V:                | [jä en lim   |  |
| 09                   | >de här e lim<.  | V OSOITTA A LIIMAA                         |
| 10                   | å så I- (.) sätter du I-   | V NÄYTTÄÄ SORMELLA, MIHIN LIIMAA LAITETAAN |
| 11                   | sätter du lim  |  |
| 12                   | (.)  | JUSSI KATSOO SIVULLE                       |
| 13                   | så.  |  |
| 14                   | (.)  |  |
| 15 V:                | där.   |  |
| 16                   | (.)  |  |
| 17 V:                | titta Jussi.   |  |
| 18 Jussi ((laulaa)): | kivaa olla ruotsinkielisessä tarhassa (.) tarhassa (.) tarhassa. |  |

Jussi aloittaa partikkelilla *eiku* (r. 7). Se on leksikaalistunut korjaustoimintaan ja ennakoi usein, että tulossa on korvaava ilmaus (Sorjonen ja Laakso 2005).<sup>10</sup> Jussi korvaa opettajan ilmauksen suomenkielisellä substantiivilla *liimapensseli*, joka muistuttaa äänteellisesti opettajan käyttämää. Tarkoitteen tunnistaminen ja tarkoitteeseen viittaavan sanan ymmärtäminen ei ole tässä ongelma, koska esine on opettajan kädessä ja nimitys on suomeksi ja ruotsiksi lähes sama. Jussin puheen (r. 7) perusteella ongelmaksi osoittautuukin tässä tapauksessa se, että

<sup>10</sup> *Eiku*-vuorot voivat kohdistua sekä puhujan omaan että toisen puhujan vuoroon. Visapään ja Haakanan tekeillä olevassa tutkimuksessa 220 *eiku*-tapauksesta noin puolet kohdistuvat toisen puhujan vuoroon (Visapää ja Haakana 21.5.2010).

ruotsinkielinen sana on samankaltainen kuin suomenkielinen mutta ei kuitenkaan täysin sama. Laulaen sanotusta vuorosta (r. 18) voi päätellä, että Jussi havaitsee kielen vierauden juuri tässä. Vieraus nousee esiin, koska se kontrastoituu ymmärrettävään ei-sanalliseen toimintaan. Edellä käsitellystä tapauksesta (2.6) esitin, että kielen eksplikoimisen kimmokkeena oli siirtyminen tutunkuuloisesta puheesta (molemmille kielille yhteisestä tervehdyspartikkelista *hej*) vieraalta kuulostavaan puheeseen.

Käsittelen lopuksi tapausta, joka osoittaa, että lapset pitävät ruotsiksi puhumista opettajan ominaisuutena. Esimerkistä ilmenee myös, että opettajan paikalle istuutuminen synnyttää lapsellekin tarpeen puhua ruotsia. Lapset odottavat aamupäiväpiirin alkamista eikä opettaja ole vielä saapunut. Jussi istuu opettajan tuolille ja ilmoittaa olevansa opettaja (r. 1). Samalla hän asettaa itsensä – mahdollisesti huomaamattaan – tilanteeseen, jossa hänen olisi puhuttava opettajan tavoin. Toiset lapset nostavat puhumisen keskeiseksi teemaksi.

#### 2.8 LV I lokakuu / aamupäiväpiiri

*OSA LAPSISTA ISTUU PENKILLÄ ODOTTAMASSA OPETTAJAA. JUSSI OTTAA OPETTAJAN TUOLIN JA SIIRTÄÄ SEN PAIKALLE, JOSSA OPETTAJALLA ON TAPANA ISTUA AAMUPÄIVÄPIIRIN AJAN*

- 01 Jussi: mä oon tarhanopettaja. *JUSSI ISTUU OPEN TUOLILLE*  
 02 ((muut lapset hälisevät keskenään))  
 03 Rita: Jussi on opettaja.  
 04 (): Jussi on opettaja.  
 05 (.)  
 06 Aku: hei alas alas ↑ puhua (.) opettaja?  
 07 Jukka: £<joo alas puhua opettaja eksä .hh tiä>£ *JUSSI SIIRTÄÄ TUOLIA*  
 08 Aku: noi (.) ala ↑ puhua (.) opettaja. *JA ISTUUTUU UUDESTAAN*  
 09 Jukka: £joo (.) joo£  
 10 (): Jussi [on opettaja  
 11 Rita: [jaksat sä muka Ulle dulle doff kinkelade koff  
 15 Jussi: <ulle> <tulle> <tos> (.) *JUSSI OSOITTELEE TOISIA LAPSIA*  
 16 <kinkelade> <tos> (.) ul- *LORUN TAHDISSA*  
 17 eiku >ulle tulle tos kinkelade tos ulle tulle tos  
 18 kinkelade tos< ((jne.))

Aku kehottaa Jussia puhumaan ja Jukka toistaa kehotuksen (r. 6 ja 7). Tapa, jolla vuorot on muotoiltu implikoi, että lapset olettavat puhumisen olevan ainakin potentiaalisesti ongelmallista – jolloin myös opettajana oleminen kyseenalaistuisi. Aku eksplikoi Jussin opettajuuden ja esittää näin hyväksyvänsä Jussin ottaman roolin, mutta antaa samalla tehtävän, josta Jussin pitäisi opettajana suoriutua (r. 6). Imperatiivi *alas* on painokas ja verbi *puhua* aloitettu muuta puhetta korkeammalta. Imperatiivia seuraavan mikrotauon jälkeen hän puhuttelee ”opettajaa”. Jukan äänessä kuuluva nauru ja ilmaus *eksä tiä* osoittavat epäilevää suhtautumista siihen, että Jussi selviäisi tehtävästä. Epäilevästä suhtautumisesta kertoo myös Ritan käyttämä

partikkeli *muka* (r. 11), joka nykysuomessa ilmaisee vahvaa epäilyä ja implikoi puhujan itse epäilevän lausumansa todenperäisyyttä (Nordlund 2005: 343–344).

Epäilyn lisäksi Rita tarjoaa Jussille ratkaisun, johon tämä myös tarttuu. Rita esiintyykin tässä tietävänä osapuolena. Vaikka hän ilmaiseekin epäilevänsä Jussin kykyä puhua opettajan tavalla – subjektina on y. 2. p. pronomini *sä* – hän osoittaa itse pystyvänsä siihen: hän aloittaa lorun, jonka avulla Jussi voi esittää opettajaa myös sanallisesti. Vaikka Ritan esittelemä loru ei varsinaisesti ole ruotsia, se toiminee lasten näkökulmasta ruotsina – se ei ole suomea, ja sitä käytetään päiväkodissa. Esimerkiksi juuri edellisen päivän aamupäiväpiiri on päätetty kyseisellä lorulla. Sen avulla laskettiin, kuka pääsee vuorollaan syömään. Loruun kuuluvat sanallisen aineksen lisäksi osoittavat eleet: lorun lausuja osoittaa kutakin lasta vuorollaan. Jussi osoittelee ympärillään istuvia lapsia lorun tahdissa (r. 15–16).

Artigal (1991a: 18–23) on käsitellyt tapauksia, joissa kielikylpylapsi käyttää katalaania asettuessaan opettajan tuolille. Niissä tilanteissa opettaja on kuitenkin läsnä, ja lapsi pyytää tältä lupaa opettajana toimimiseen. Edellä käsitellystä esimerkiksi (2.8) näkyy, mitä lapset tekevät, kun opettaja ei ole paikalla. Toiminnassa voisi nähdä jopa karnevalisointia, jonka tunnusomainen piirre on sosiaalisten roolien kääntäminen pääläelleen (Bahtin 1995). Da Silva Iddings ja McCafferty (2007) ovat analysoineet päiväkotilasten toisen kielen oppimista karnevalisoinnin kannalta. He näyttävät, miten espanjankieliset lapset vastustavat englanninkielistä tarinankerontatehtävää karnevalisoimalla sen. Karnevalisoiminen näytti kuitenkin tarjoavan oppimismahdollisuuksia, sillä lapset käyttivät englantia, vaikka tekivätkin muuta kuin tehtävässä oli tarkoitus. Koska karnevaaliin kuuluu olennaisena osana leikki, se on lapsille luontainen keino vastustaa auktoriteetteja (ma).

Tähän mennessä on nähty, miten lapset asettuvat uusiin tilanteisiin ja alkavat ottaa niitä haltuun. Esimerkit osoittavat, että tilanteet eivät aina etene opettajan suunnittelemana tavalla, vaan lapset tulkitsevat hänen toimintaansa omista lähtökohdistaan. Koska he saavat käyttää suomea, heidän tulkintansa tulevat ilmi. Opettaja on kuitenkin se, joka tuo keskusteluun ruotsin kielen. Päätän luvun analysoimalla opettajan puhetta. Opettajan puhe on lasten käytössä olevista resursseista siinä mielessä merkittävin, että toinen kieli opitaan juuri opettajilta.

## **2.4 Opettajan puhe: hoivaa ja opettamista**

Edellä on havaittu, että päiväkodin oppimistilanteet ovat olennaisesti erilaisia kuin esimerkiksi vieraan kielen oppitunnit koulussa. Oppimistilanteille on ominaista, että toista kieltä opitaan merkityksellisessä vuorovaikutuksessa toista kieltä pu-

huvien aikuisten kanssa. Ne muistuttavatkin tältä osin niitä, joissa lapset oppivat ensikielensä. (Baker 2001: 361–364; Mård 2002: 24–27.) Erojakin toki on – lapset ovat jo oppineet ensikieltään pitkälle, eivätkä he ole hoitajastaan läheskään niin riippuvaisia kuin ensikieltään opettelevat lapset. Päiväkodin arki sisältää kuitenkin monenlaista hoivaa. Käsittelen tässä luvussa opettajan puhetta hoivapuheen näkökulmasta.

Södergård (2002) on tutkinut opettajan kielellisiä strategioita vaasalaisen kielikylpypäiväkodin pienryhmätilanteissa. Hän selvittää, millaisilla esi- ja jälki-strategioilla opettaja edistää lasten toisen kielen käyttöä (ks. lukua 1.4.2). Tutkimuksen lähtökohta on pedagoginen. Tässä luvussa lähdän liikkeelle toisesta suunnasta. Vertaan opettajan puhetta aluksi hoivapuheeseen ja tarkastelen puheen opettaviakin piirteitä hoivapuheen kehyksissä. Hoivaa ja opettamista ei luonnollisesti voi kokonaan erottaa toisistaan, sillä vanhemmankin rooliin kuuluu jossain määrin myös opettaminen (Claussen ja Crittenden 2003). Esimerkiksi Krashenin (1987: 22) mukaan hoivapuhe ei kuitenkaan ole pääasiassa opettavaa, vaan se keskittyy ymmärtämisen edistämiseen. Samoin Överlund (1993: 324) toteaa, että vanhemmat yleensä rakentavat tilanteet siten, että auttavat lasta ymmärtämään ja toimimaan mielekkäästi.

Esittelen seuraavaksi hoivapuheen tyypillisiä piirteitä ja analysoin kielikylpy-opettajan puhetta sen jälkeen näiden piirteiden valossa. Keskityn tutkimukseni kannalta keskeisiin ilmiöihin: vuorovaikutukseen ja sensitiivisyyteen.

### **2.4.1 Hoivapuheen piirteitä**

Hoivapuheen tutkimuksen sysäsi liikkeelle Chomskyn (1965) hypoteesi synnynäisestä kielenoppimismekanismista. Hypoteesi perustui näkemykseen puheen fragmentaarisuudesta ja epätäydellisyydestä – kielen oppimisen tutkimuksen näkökulmasta siis kielellisen syötöksen vajavuudesta (Snow 1995: 180). Hoivapuhetta tutkittiin aktiivisimmin 1970- ja 1980-luvuilla, ja tutkimusten avulla osoitettiin, ettei vauvoille ja pienille lapsille suunnattu puhe ole läheskään niin fragmentaarista ja epätäydellistä kuin Chomsky oli esittänyt (Snow 1977; 1986; 1995). Keskusteluanalyttiset tutkimukset arkivuorovaikutuksesta ovat toisaalta osoittaneet, ettei aikuisten keskinäisenkään keskustelu ole epätäydellistä ja fragmentaarista, vaan äärimmäisen jäsentynyttä (Sacks ym. 1974; Sacks 1992 a ja b). Sacks onkin esittänyt, että arkikeskustelun syvä jäsentyneisyys selittää myös kielen oppimista (Hakulinen 1997a). Ochs ja Schieffelin (1995) nostavat esiin kulttuurin ja yhteisön jäseneksi sosiaalistumisen. He esittävät, että kieliopin-

kin oppiminen selittyy osallisuudesta yhteisön jokapäiväisiin toimintoihin, eikä mikään puheen muoto sinänsä selitä oppimista. Lapset kasvavat – ja heidät kasvatetaan – jäseneksi yhteisöön, joka heitä ympäröi.

Käsittelen seuraavaksi sellaisia tyypillisiä hoivapuheen piirteitä, joita on dokumentoitu lukuisissa tutkimuksissa ja joilla näyttäisi olevan merkitystä myös tutkimani ryhmän vuorovaikutuksessa. Vaikka lapset ovat oppimassa toista kieltään, eivätkä he nelivuotiaina enää ikänsäkään puolesta kuulu hoivapuheen prototyyppiseen kohderyhmään,<sup>11</sup> päiväkodin arkitoiminnot sisältävät monenlaista hoivaa. Opettaja huolehtii siitä, että lapset syövät riittävästi ja että he pukeutuvat säähän sopivalla tavalla. Hän huolehtii rutiinien sujumisesta ja on yleensäkin auktoriteetti, jolta lapset pyytävät luvan erilaisiin toimintoihin. Lisäksi hän tulkitsee ja sanallistaa sekä lasten toimintaa että heidän mentaalisia tilojaan tavoilla, jotka ovat luontevia aikuisen ja lapsen välillä, mutta vaikuttaisivat aikuisten keskinäisessä keskustelussa oudolta. Opettajan puheessa on myös useita hoivapuheen tyypillisiä piirteitä – liioiteltuja sävelkulkuja, puhenopeuden ja äänenvoimakkuuden muutoksia, venytettyjä äänteitä ja painotettuja sanoja – joihin kiinnitin huomiota jo puhetta litteroidessani. Hoivapuheen näkökulma onkin syntynyt tutkimuksen kuluessa.

Hoivapuheelle on tyypillistä monenlainen liioittelu. Puhe on syntaktisesti yksinkertaistettua mutta esimerkiksi prosodisesti vaihtelevampaa kuin aikuisille suunnattu puhe. Perustaajuudeltaan hoivapuhe on kauttaaltaan melko korkeaa. Hoivapuhe on myös rytmikästä, ja se sisältää paljon toistoa, painotuksia ja venytettyjä äänteitä. Ilmaukset ovat lyhyitä ja puhe liittyy tyypillisesti ”tässä ja nyt” -aiheisiin. (Yhteenvetona esim. Snow 1995; Paavola 2006: 21–23; 2008.)

Korkean sävelkorkeuden ja liioiteltujen intonaatiovaihtelujen yhtenä funktiona on pidetty lapsen mielenkiinnon ylläpitämistä – pienet lapset ovat yleensä kiinnostuneempia hoivapuheesta kuin aikuisille suunnatusta puheesta (Clark 2003). Toisaalta prosodisten keinojen on katsottu tukevan sekä sanojen että syntaksinkin oppimista, sillä vaihteleva prosodia ja painotukset auttavat lasta segmenttoimaan puhetta mielekkäiksi kokonaisuuksiksi (Ferguson 2004). Trainor, Austin ja Desjardins (2000) esittävät kuitenkin, että hoivapuheen prosodian tärkein tehtävä on vanhemman ja lapsen emotionaalisen siteen muodostaminen ja ylläpitäminen.

Viimeaikaisissa hoivapuheen tutkimuksissa on korostettu vuorovaikutuksen merkitystä. Clarkin (2003) mukaan vuorovaikutuksen toimivuus on puheen yksin-

---

<sup>11</sup> Hoivapuheen merkityksen on katsottu olevan suurin ensisanojen kaudella (Paavola 2008). Garnica (1977) on osoittanut, että viisivuotiaille suunnattu puhe ei sisällä muita prosodisia muokkauksia kuin sävelkorkeuden nostamista tilanteissa, joissa lapsi ei keskittynyt tehtävään.



kertaistamista tärkeämpää. Hoivapuhe ei edistä oppimista, jos vanhempi kiinnittää lapsen huomion toistuvasti uusiin kohteisiin (Snow 1995; vrt. myös Leiwo 1980: 70; Överlund 1993). Vuorovaikutuksen merkitys näkyy myös siinä, että hoivapuhe mukautuu lapsen kielelliseen kompetenssiin; aikuinen puhuu jokellevalle vauvalle eri tavalla kuin puhetta tapailevalle taaperolle (ks. Snow ma). Paavola (2008) toteaa, että hoivapuheen piirteitä tulisi pitää vuorovaikutuksen eikä pelkästään äidin ominaisuuksina. Ochs ja Schieffelinin (1995) mukaan kulttuurin merkitys korostuu siinä vaiheessa, kun lapsi oppii puhumaan.

Paavola (2006) on tutkinut äidin sensitiivisyyden vaikutuksia lapsen ensikielen oppimiseen. Hänen tutkimuksestaan ilmenee, että äidin sensitiivisyys korreloi positiivisesti lapsen varhaisen puheen kehityksen kanssa. Sensitiivisyys on kehityopsykologian alalla kehitetyn kiintymyssuhdeteorian (Bowlby 1967; Ainsworth ym. 1974) keskeinen käsite, ja se liittyy lapsen turvallisuuden tunteen syntyymiseen ensimmäisessä hoivasuhteessa (Paavola mt: 17–21; Paavola ym. 2009). Käsitteen alkuperäinen määritelmä on väljä (van den Boom 1997), ja esimerkiksi Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan jopa liian epämääräinen tieteelliseen tutkimukseen. Claussen ja Crittenden (2003) toteavat kuitenkin, että määrittelyn perustava ongelma on ollut sensitiivisyyden pitäminen yksilön eikä vuorovaikutuksen ilmiönä. Absoluuttisia kriteereitä ei edes voida löytää, sillä sensitiivisyys määrittyy viime kädessä vuorovaikutustilanteesta: suhteesta äitiin, lapseen ja käsillä olevan tilanteen erityispiirteisiin. Yleispätevien kriteerien puuttuminen ilmentää sitä, ettei sensitiivisyyttä voida määrittellä absoluuttisin termein; mikään toiminta ei ole sinänsä sensitiivistä. (Paavola 2008; Paavola ym. 2009; Paavola ja Kunnari 21.5.2010.) Sensitiivisyyteen pätee siis sama kuin muuhunkin pragmatiikkaan: toimintojen funktiot määrittyvät vasta konteksteissaan. Esimerkiksi hymyilemistä pidetään yleensä sensitiivisempänä toimintana kuin kovakouraista tarttumista lapseen, mutta tilanteessa, jossa lapsi on juoksemassa kadulle, huutaminen on huomattavasti sensitiivisempi teko.<sup>12</sup>

Vaikka sensitiivisyys pakenee absoluuttista määrittelyä, sillä on joitakin selviä reunaehtoja ja yhteyksiä äitien toimintaan. Sensitiivisyyteen kuuluu olennaisesti kyky tunnistaa lapsen toiminnan taustalla olevia motiiveja ja tunnetiloja sekä kyky pukea niitä sanoiksi positiivisella, lapsen näkökulmaa korostavalla tavalla (Koren-Karie ym. 2002). Sensitiiviset äidit pystyvät eläytymään lapsen näkökulmaan, ja he reagoivat tarpeisiin, joita lapset ilmaisevat käsillä olevassa tilanteessa. Epäsensitiiviset äidit taas perustavat toimintansa seikkoihin, jotka eivät liity lapsen kyseisellä hetkellä ilmaisemiin emotionaalisiin tarpeisiin vaan esimer-

---

<sup>12</sup> Paavola suullisesti 21.5.2010.

kiksi omiin toiveisiinsa tai yleisiin käsityksiin siitä, mitä lapset tarvitsevat. (Ks. Fonagy ym. 2002; Paavola ym. 2009.) Äidin sensitiivisyys ilmenee erityisesti aktiivisuutena reagoida lapsen aloitteisiin. Paavolan (2006) tutkimuksessa sensitiivisimmiksi arvioidut äidit kommentoivat aktiivisesti lasten toimintaa ja tilanteisiin liittyviä seikkoja. Vähiten sensitiiviset äidit taas reagoivat lapsen aloitteisiin passiivisesti. Sensitiivisyys näyttäisi olevan yhteydessä myös hoivapuheen prosodiaan. Arolan ym. (2009) tutkimuksesta ilmenee, että korkeimmat sensitiivisyyspisteet saaneiden äitien puheen perustaajuus oli korkeampi ja toisaalta myös prosodinainen vaihteluväli suurempi kuin matalat sensitiivisyyspisteet saaneilla äideillä. Lisäksi ilmeni, että äidin sensitiivisyys sekä hoivapuheen perustaajuus ja vaihteluväli vaikuttivat erityisesti puheen ymmärtämistaitojen kehittymiseen.

Siirryn seuraavaksi kielikylpyopettajan puheeseen. Käsittelen tässä jaksossa vain toisen opettajan, V:n puhetta, sillä hän esiintyy aineistossani enemmän, eikä tarkoitukseni ole vertailla opettajia. Vaikka sensitiivisyyden käsitettä on käytetty erityisesti hoivapuheen yhteydessä, sitä on sovellettu myös pedagogiseen tutkimukseen. Heinonen (2000) on analysoinut lastentarhan opettajan pedagogista toimintaa draaman opettamisessa. Hän käyttää käsitettä pedagoginen sensitiivisyys (mt: 229–230), joka kuvaa opettajan hiljaista tietoa, tilanteen aistimista ja reagoitiherkkyttä. Pedagogisen sensitiivisyyden käsite voisi sopia kuvaamaan myös tutkimani ryhmän opettajien toimintaa.

#### **2.4.2 Yhdessä tekeminen**

Hoivaajan rooli ilmenee ennen kaikkea siten, että opettaja ohjaa lasten toimintaa kädestä pitäen. Hän tekee asioita lasten puolesta ja fyysisestikin yhdessä lasten kanssa. Kielikylpypäiväkodissa työskentelevä Kivistö (1991) on todennut, että fyysinen kontakti ja katsekontakti ovat kielikyllyn alkuvaiheessa tärkeitä vuorovaikutusta ylläpitäviä tekijöitä.

Yhdessä tekeminen havainnollistuu seuraavissa esimerkeissä. Ensimmäisessä tilanteessa opettaja sitoo Merille esiliinan ja käärii tämän hihat ennen sormivärimaalausta. Toisessa hän ohjaa Meriä leikkaamaan suoraan viivaa pitkin ja kolmannessa auttaa Kimmoa paloitlemaan ruokansa.

2.9 LV I lokakuu / askartelu



- |       |                                |                       |
|-------|--------------------------------|-----------------------|
| 04 V: | sen måst vi dra opp dina ärmar |                       |
| 05    | hemst mycky.                   |                       |
| 06 V: | di här ärmarna måst vi dra opp | V KÄÄRII              |
| 07    | så här (.) int sant.           | MERIN HIHAN           |
| 08    | (.)                            | V KÄÄRII TOISEN HIHAN |
| 09 V: | så ↑dä:r.                      |                       |

Sen sijaan, että kehottaisi Meriä käärimään hihansa, opettaja käärii hihat Merin puolesta. Samalla hän sanallistaa toimintaa. Vaikka opettaja tekee työn, hän kehystää toiminnan yhteiseksi käyttämällä m. 1. p. pronominia *vi´me´* (r. 4 ja r. 6).

Seuraavassa opettaja auttaa Meriä askartelemisessa – ja käyttää jälleen pronominia *vi* (r. 7 ja 8):

2.10 LV I lokakuu / askartelu

MERI JA KATI ASKARTELEVAT SATEENVARJOJA PAHVISTA

- |       |  |                                       |
|-------|--|---------------------------------------|
| 01    | V TULEE HUONEESEEN                       |                                       |
| 02    | MERI VILKAISEE V:A                       |                                       |
| 03 V: | hur ↑går de nu: då me dedär klippande.   |                                       |
| 04    | (1.5) KATI JA MERI LEIKKAAVAT PAHVIA     |                                       |
| 05 V: | @↑oj så bra ↑@ Meri                      |                                       |
| 06    | V TULEE MERIN LUOKSE                     |                                       |
| 07 V: | nu ska vi ta <u>li</u> :te närmare       | V TULEE MERIN VIEREEN JA OTTAA        |
| 08    | vi klippar lite närmare >den här<,       | KIINNI TÄMÄN SAKSIKÄDESTÄ JA PAHVISTA |
| 09    | kan du klippa <precis> me de där sträcke | V ASETTAA SAKSET VIIVAN SUUNTAISESTI  |

Opettaja kysyy, miten leikkaaminen sujuu. Lapset eivät vastaa vaan jatkavat leikkaamista (vrt. lukuun 3.3). Opettaja ryhtyy kuitenkin auttamaan Meriä – ilmeisesti hän näkee, ettei Meri leikkaa viivaa pitkin. Sanallisen ohjeistuksen ohella hän ottaa kiinni Merin kädestä ja asettaa sakset oikeaan suuntaan (r. 7–9).

Seuraavassa opettaja laittaa Kimmon lautaselle lihapullan ja auttaa tätä sen jälkeen paloittelemisessa. Kuten edellä, hän siirtyy aluksi lapsen viereen. Fyysi-

nen läheisyys onkin fyysisen kontaktin edellytys – jos opettaja puhuisi lapsille etäältä, hän ei voisi ohjata näitä kädestä pitäen.

## 2.11 LV I marraskuu / ruokailu

LAPSET ISTUVAT PÖYDÄN ÄÄRESSÄ. V TARJOILEE RUOKAA. HÄN SEISOO ERI PUOLELLA PÖYTÄÄ KUIN KIMMO. KIMMO KATSOO LIHAPULLAKULHOON, MUTTA EI OTA LIHAPULLIA VAAN TYÖNTÄÄ KULHON KAUEMMAS.

- |           |   |   |
|-----------|---|---|
| 01 V:     | ↑ hej (.) du ska ta köttbullar också. ↑ | V LÄHTEE KÄVELEMÄÄN KIMMON LUOKSE                     |
| 02 Kimmo: | emmä ota                                |   |
| 03 V:     | jo: o?                                  | V TULEE KIMMON LUOKSE                                 |
| 04        | (.) de ska ↑ vi ha.                     | V OTTAA KAUHALLA LIHAPULLAN                           |
| 05        | (.)                                     | V PITÄÄ LIHAPULLAKAUHAA KIMMON EDESSÄ                 |
| 06        | en då.                                  |   |
| 07        | KIMMO NYÖKKÄÄ                           |   |
| 08 V:     | °jå°                                    | V LAITTA KIMMON LAUTASELLE LIHAPULLAN                 |
| 09        | de e goda köttbullar vet du             |   |
| 10        | <riktit>goda köttbullar                 |   |
| 11        | (.)                                     | V OTTAA KIMMON KÄSISTÄ KIINNI                         |
| 12 V:     | .hh å så skär du sen potatisen också    | V OTTAA HAARUKAN KIMMON OIKEASTA KÄDESTÄ              |
| 13        | >kommer du ihåg<                        | JA VEITSEN PÖYDÄLTÄ                                   |
| 14        | (.)                                     |   |
| 15        | sätter du gaffeln i den handen?         | V LAITTA HAARUKAN KIMMON VASEMPAAN KÄTEEN             |
| 16        | (0.5)                                   | KIMMO TARTTUU HAARUKKAAN UUDESTAAN OIKEALLA KÄDELLÄÄN |
| 17        | gaffeln.                                |   |
| 18        | (.)                                     |   |
| 19        | ga ↑ ffeln där.                         | V LAITTA HAARUKAN KIMMON VASEMPAAN                    |
| 20        | kni ↑ ven där.                          | JA VEITSEN OIKEAAN KÄTEEN                             |
| 21        | °↑ så. (1.0) int sant så där. °         | JA ALKAA LEIKATA KÄDET KIMMON KÄSIEN PÄÄLLÄ           |



Opettaja tarjoilee Kimmolle lihapullia tämän kieltävästä responsista huolimatta. Hän ilmaisee sekä sanallisesti että ei-sanallisesti, että lihapullia on otettava (r. 3–4). Kuten edellisissä esimerkeissä, opettaja käyttää tässäkin m. 1. p. pronominia *vi* (r. 4). Hän ottaa kieltävän vastauksen kuitenkin huomioon ja esittää vaihtoehdon, joka asettuu hänen oman ehdotuksensa (monikollinen *köttbullar*, r. 1) ja Kimmon mielipiteen (‘ei lihapullia’ *emmä ota*, r. 2) väliin: hän tarjoilee Kimmolle yhtä lihapullaa. Hän myös odottaa, että Kimmo hyväksyy vaihtoehdon ja laittaa lihapullan tämän lautaselle vasta sen jälkeen (r. 5–8). Kuten luvusta 2.4.1 kävi ilmi, hoivapuheen tutkimuksessakin keskeinen havainto on, ettei vuorovaikutus ole yksisuuntaista, vain aikuisesta lapseen, vaan aikuinen reagoi koko ajan lapsen toimintaan (esim. Paavola 2006; Sarmavuori 1982: 34).

Kun lihapulla on lautasella, opettaja auttaa Kimmoa sen paloitteluksessa (r. 11–21). Vaikka subjektipronomini on tässä y. 2. p. pronomini *du* ‘sinä’ (r. 12), joka viittaa Kimmoon, opettaja tekee varsinaisen paloittelustyön. Hän asettaa ensin veitsen ja haarukan Kimmon käsiin (vrt. Merin saksikäsi edellä) ja alkaa sitten paloitella perunaa. Hän pitää kuitenkin Kimmon käsiä omiensa alla, ja näin Kimmo tulee paloitelleeksi ruokaansa yhdessä opettajan kanssa (r. 21). Samalla opettaja sanallistaa toimintaa ruotsiksi.

Seuraavassa opettaja ottaa lapsen fyysisen kontaktin jo ennen kuin alkaa puhua tälle. Esimerkki on ensimmäisen keruukerran aamupalalta. Jussi ilmaisee haluavansa hilloa, ja opettaja kehottaa häntä syömään myös puuroa. Kulkiesaan Jussin ohi hän silittää tämän selkää (r. 2):

## 2.12 LV I syyskuu / aamupala

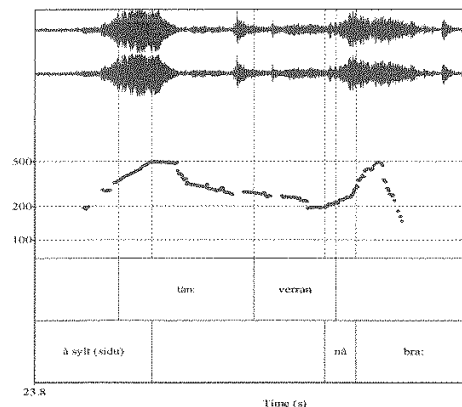
- 01 Jussi: @hil(loo) (.) hiloo (.) hiloo@ JUSSI OJENTAA KÄTTÄÄN PÖYDÄN YLI HILLOPURKKIA KOHTI  
 02 V KÄVELEE JUSSIN LUOKSE JA SILITTÄÄ JUSSIN SELKÄÄ.  
 03 V: hördu men du har [grö- (.) vill du ha mera sylt?  
 04 Jussi: [hiloo (.) (--)  
 05 V: men hördu >(no måst) man< äta ↑gröten också.  
 06 Jussi: >°ju.°< JUSSI NYÖKYTTÄÄ PÄÄTÄÄN  
 07 V: jo: (.) gröten också.  
 08 V OJENTAA JUSSILLE HILLOKUPIN JA JUSSI ALKAA OTTAA HILLOA  
 ((poistettu 10 riviä, joiden aikana opettaja hyvästelee Merin äidin, joka on lähdössä töihin. Jussi lusi-  
 koi koko ajan hilloa lautaselleen))  
 18 V: >he- hej< Jussi de räcker. V OTTAA KIINNI JUSSIN KÄDESTÄ  
 19 jnt kan man äta b(h)ära sylt. JA ESTÄÄ HÄNTÄ JATKAMASTA HILLON LUSIKOIMISTA

Opettaja ohjaa Jussia sekä sanallisesti että ei-sanallisesti: hän toteaa, ettei Jussi voi syödä pelkkää hilloa (r. 5, r. 18–19) ja estää Jussia ottamalla tätä kädestä kiinni (r. 18–19).

Näistä esimerkeistä näkyy, että opettaja ohjaa lapsia kädestä pitäen ja tekee asioita yhdessä lasten kanssa. Koska hän puhuu samalla ruotsia, kieli kytkeytyy kokonaisvaltiaseen kokemukseen. Sanallisella tasolla yhdessä tekeminen ilmenee ennen muuta *vi*-pronominin käytössä: opettaja kehystää toiminnot yhteiseksi käyttämällä pronominia, joka viittaa sekä lapseen että häneen itseensä.

Lopuksi otan esille tapauksen, jossa yhdessä tekeminen ilmenee prosodisesti: opettaja muotoilee vuoronsa prosodisesti samalla tavalla kuin lapsi. Huomiota herättää erityisesti se, että opettaja yltää yhtä korkealle kuin lapsi, vaikka hänellä aikuisena on selvästi matalampi ääni kuin lapsilla. Tämän vuoksi hän joutuukin rekisterinsä ylärajoille peilatellessaan lapsen prosodiaa. Tilanne on ensimmäisen keruukerran aamupalalta. Opettaja tarjoilee Jussille puuroa, ja Jussi ilmoittaa, kuinka paljon olisi vielä valmis syömään. Prosodisesti samankuuloiset vuorot ovat Jussin *tän verran* ja opettajan *nå bra*. Olen analysoinut esimerkin myös praat-ohjelmalla. Esimerkin alla olevasta kuvasta näkyy intonaatiokuvioiden samankaltaisuus sekä se, että lapsi ja opettaja yltävät yhtä korkealle, 500 hertsiin.<sup>13</sup>

- 2.13 LV I syyskuu / aamupala  
 21 Jussi: mä ottasin vaik-  
 22 (0.5)  
 23 Jussi: vaik- (.) ka vielä (.)  
 24 V: å sylt (sidu-)  
 25 Jussi: [↑*tän* verran.  
 26 V: nå ↑*bra*:.  
 23.8



Arkikeskustelu on olennaisilta osiltaan yhteistoimintaa, ja keskustelijat orientoituvat toistensa vuoroihin monella tavalla. Prosodian tasolla tyypillisin keino on yhteensovittaminen (*prosodic matching*), joka ilmenee edeltävän vuoron prosodisten piirteiden peilaamisena (Szczepek Reed 2006: 2, 34).<sup>14</sup> Samankaltaiset prosodiset kuviot sitovat lausumia yhteen silloinkin, kun yhteys ei ilmene sanalli-

<sup>13</sup> Kiitän professori Elizabeth Couper-Kuhlenia avusta oheisen kuvan laatimisessa. Pääallekkäinen puhe ja muut hälyäänet – kuten astioiden kilinä – tekivät kuvan laatimisesta erityisen hankalan. Opettajan vuoro loppuu haarukan kilahdukseen, ja tästä syystä sen täsmällistä päättymiskohtaa on mahdotonta määritellä.

<sup>14</sup> Szczepek Reed (2006) on jaotellut englanninkielisistä arkikeskusteluista löytämänsä tapaukset (yht. 600) neljään ryhmään: prosodiseen yhteensovittamiseen (*prosodic matching*), erottamiseen (*non-matching*), täydentämiseen (*complementation*) ja jatkamiseen (*continuation*). Jatkamista lukuun ottamatta prosodia ja muut kielen tasot, kuten syntaksi, toimivat toisistaan riippumatta (mt: 150).

sella tasolla (mt: 90). Myös Sacks (1992b: 558) on todennut, että vuorojen yhteenkuuluvuutta voidaan osoittaa intonaatiolla. Käsillä olevassa tilanteessa lausumien välinen sidos ilmenee nimenomaan prosodisesti. Opettaja käyttää eri lekseemejä kuin Jussi, mutta prosodininen samankaltaisuus osoittaa, että vuoro on laadittu myötäileväksi responssiksi edeltävään (vrt. Szczepek Reed 2006: 89–90; 212). Molemmat vuorot on myös sanottu innostuneella äänellä.

Trainor ym. (2000: 194) toteavat, että prosodian merkitys erityisesti tunteiden välittäjänä korostuu pienelle vauvalle puhuttaessa, koska vauvat eivät ymmärrä puheen sanallista sisältöä. Kielikylpyyn tulevat lapset osaavat jo ensikieltään, mutta hekään eivät alkuvaiheessa ymmärrä opettajan sanoja. Kielikylpyyn tulevilla lapsilla on toki käytettävissään myös ensikielensä sekä tilanteen tarjoama visuaalinenkin tuki. Käsillä olevassa tilanteessa prosodininen yhteensovittaminen lienee kuitenkin tehokkain keino osoittaa samanlinjaisuutta. Kuten jäljempää näkyy, opettaja käyttää monissa tilanteissa myös ruotsiksi toistamista.<sup>15</sup> Tässä leksikaalinen toisto olisi kuitenkin vuorovaikutuksellisesti kyseenalainen. Se voisi saada esimerkiksi ironisen tulkinnan. Toisaalta sama lausuma, *nå bra*, tasaisella intonaatiolla sanottuna ei enää osoittaisikaan samanlinjaisuutta, ainakaan emotionaalisella tasolla.

Edellä käsitellyssä tapauksessa opettaja orientoituu lapsen vuoron prosodiaan. Palaan prosodiaan luvussa 5.2.1, jossa näytän, miten lapsi kierrättää opettajan vuoron prosodisia piirteitä. Käsittelen seuraavaksi sanallistamista, joka on kielikylpyopettajan keskeinen keino tuoda toista kieltä vuorovaikutukseen; kuten edeltäkin näkyi, opettaja puhuu koko ajan siitä, mitä ympärillä tapahtuu.

### 2.4.3 Sanallistaminen

Toiminnan sanallistaminen on aikuisen tyypillinen tapa tuoda puhuttua kieltä vuorovaikutukseen. Se on myös lapsen kielen oppimisen edellytys; jos ympärillä ei puhuttaisi, lapsetkaan eivät voisi oppia puhumaan (Leiwo 1980: 68). Kielen oppimisen kannalta on tärkeää, että aikuinen puhuu niistä asioista, joiden parissa lapsi puuhailee (Överlund 1993: 327–328). Kielikylpypäiväkodissa opettajat tuovat kielikylpykieltä vuorovaikutukseen sanallistamalla lasten toimintaa ja niimeämällä toiminnan kannalta keskeisiä tarkoituksia (ks. esim. Swain ja Lapkin 1982: 6; Björklund 1996: 248). Koska lapset osaavat jo ensikieltään, sanallista-

---

<sup>15</sup> Kielikylpyopettajan toistavia vuoroja on analysoitu palautteena, jonka funktio on opettava tai korjaava (esim. Lyster ja Ranta 1997; Lyster 1998; Södergård 2002: 110–111, 163–169, 210–211).

minen voi ilmetä esimerkiksi kääntämisenä: opettaja sanoo ruotsiksi sen, mitä lapsi on sanonut suomeksi (ks. Heikkinen 1991).

Aloitin tapauksista, joissa opettaja tuo ruotsin kieltä vuorovaikutukseen reagoimalla lasten pyyntöihin tai kommentoimalla näiden toimintaa. Sen jälkeen analysoin esimerkkejä, joissa opettaja opettaa sosiaalisia normeja: kehottaa lapsia kiittämään ruuasta ja opettaa kohteliaita tapoja pyytää ruokaa. Lopuksi otan esiin tapauksia, joissa opettaja tulkitsee lapsen mentaalista tilaa ja nimeää tämän tuntemuksia – ja antaa (legitiimin) syyn lapsen käyttäytymiselle.

### *Toiminnan sanallistaminen*

Seuraavissa esimerkeissä lapsi pyytää ruokaa suomeksi. Opettaja täyttää pyynnön ja sanallistaa samalla toimintaa ja nimeää käsillä olevia tarkoituksia ruotsiksi. Esimerkeistä näkyy, että hän käyttää pitempiä vuoroja kuin vuorovaikutuksen sujumisen kannalta olisi välttämätöntä:

2.14 LV I syyskuu / aamupala

01 Santtu: m´haluu līsää?

02 V: å ↑du vill ha mera gröt.

V ANTAA PUUROKULHON SANTULLE

2.15 LV I syyskuu / aamupala

V TARJOILEE MERILLE HILLOA

01 Jussi: līs [ää

02 V: [jä:. ((kommentti toiselle osallistujalle))

03 V: ja var↑sågod Jussi där får du mera gröt.

V OJENTAA PUUROASTIAN JUSSILLE JA  
HILLON MERILLE

Molemmissa tilanteissa opettaja vastaa lapsen pyyntöön syntaktisesti täydellisesti lausumalla. Hän sanallistaa toiminnat lapsen näkökulmasta: verbi *vill ha* ´haluta´ kuvaa lapsen mentaalista tilaa ja verbi *få* ´saada´ hahmottaa prosessin nimenomaan lapsen kannalta (vrt. *antaa*, tai *minä annan sinulle hillon*). Lausumien subjektina on lapseen viittaava erisnimi tai pronomini. Kuten edellä (2.4.1) todettiin, lapsen näkökulman korostaminen ilmentää sensitiivisyyttä. Opettaja myös laajentaa lapsen ilmauksia: hän sanallistaa sellaistaikin, minkä lapsi jättää tulkittavaksi tilanteesta.

Seuraavasta näkyy, että opettaja sanallistaa myös omaa toimintaansa:

2.16 LV I lokakuu / aamupala

V OTTAA HILLOA PUURONSA PÄÄLLE

| ASETTAA HILLOKIPON PÖYDÄLLE

01 V: | där lite ↑sylv hallonsylv på ↑

02 (.) OTTAA MAITOTÖLKIN



03            ↑å lite ↓mjölk  
04            KAATAA MAITOA PUUROONSA  
05 V:        så.

Opettaja ottaa maitoa ja hilloa ja puhuu samalla siitä, mitä on parhaillaan tekemässä. Hän toimii siis samoin kuin tarjoillessaan ruokaa lapsille. Lausumat poikkeavat kuitenkin lapsille suunnatuista esimerkiksi prosodisesti. Opettaja käyttää intonaatiokuviota, joka alkaa alhaalta, nousee sitten ylös ja laskee lopuksi keski-rekisteriin. Prosodininen muotoilu vaikuttaisi tässä vähentävän lausuman uutisarvoa. Kuvio muistuttaakin Ogdenin, Hakulisen ja Tainion (2004) suomenkielisistä keskusteluista identifioimaa tyyliä kuviota, joka ilmaisee, ettei lausumalla kerrota mitään uutta. Vaikka Ogden ym. ovat tutkineet suomea, juuri suomenruotsi ja suomi ovat prosodisesti samankaltaisia (Aho 2010: 15, 60). Vuoroja ei ole eksplisiittisesti suunnattu kenellekään, vaan opettaja näyttäisi puhuvan itseksensä. Puhuminen osoittaa kuitenkin, että hän on tietoinen roolistaan toisen kielen opettajana.

## Sosiaalisten normien opettaminen

Käsittelen seuraavaksi tapauksia, joissa opettaja näyttää orientoituvan opettamiseen. Opettaminen ei kohdistu kieleen, vaan käytöstapoihin. Teot, joita lapsilta edellytetään, ovat kuitenkin kielellisiä. Sosiaalisten normien ja kielen opettaminen nivoutuvatkin tällaisissa tapauksissa yhteen, sillä pyydetty teko on puhetta.

2.17 LV I syyskuu / aamupala  
 ((Lea on juuri noussut pöydästä))  
 01 V: tack ↑fö ↓mat [en  
 02 Jussi: [MUL ON IS[KÄN JA MUN ET-  
 03 Lea: [kijitos.  
 04 V: vas↑sågod.

2.18 LV I syyskuu / aamupala		
AKU JA JUSSI NOUSEVAT PÖYDÄSTÄ		
01 V:	å <u>A</u> ku å <u>J</u> ussi så ska ni säga	AKU KÄÄNTYY KATSOMAAN OPEA
02	<tack fö mat>en<	JUSSI LÄHTEE LEIKKIHUONETTA KOHTI
03	<u>J</u> USSI.	JUSSI PYSÄHTYY
04	tack fö maten?	MOLEMMAT POJAT KATSOVAT OPEA
05 Aku:	°maten°	
06 Jussi:	↓ takkö↑matte ↓ takkö↑matte	JUSSI HYPPELEE OVEA KOHTI
07 V:	vassågoda (.) °vassågoda°	

2.19 LV I syyskuu / aamupala

01 V: å så säger du ↓ tack fö ↑ maten?

02 Jussi: ↑ tak ↓ fö ↑ ma ↓ te ↑ tak ↓ fö ↑ ma te tak fö mate

JUSSI MARSSII

03 V: vassågod.

LEIKKIHUONEESEEN JA RYTMITTÄÄ PUHETTAAN ASKELTENS TAHTIIN

Kaikissa tapauksissa opettaja esittää mallivuoron, jota matkimalla lapsi pääsee toivottuun tulokseen: ruuasta kiittämiseen. Näyttää siltä, että Lea tunnistaa opettajan edellyttämän teon ja hän suorittaa sen itselleen ennalta tutulla tavalla suomeksi (esim. 2.17, r. 3). Aku ja Jussi taas toistavat opettajan mallin tai osan siitä. Opettaja hyväksyy kaikki vaihtoehdot. Tämä osoittaa, että opettaminen kohdistuu tekoon eikä kieleen. Esimerkissä 2.18 Jussi toistaa fraasin kahdesti. Opettaja mukailee Jussin vuoroa toistamalla myös vastauksen, *vassågoda* 'olkaa hyvä', kaksi kertaa. Hän ei kuitenkaan mukaile marssin tahtia (2.19).

Seuraavissa tapauksissa opettaja esittelee kohteliaan tavan pyytää lisää ruokaa. Kuten edellä, hän esittää taas mallin (2.20 r. 14, 2.21 r. 2 ja r. 8). Mallin esittäminen motivoitunee näissä tapauksissa siitä, että lapset toimivat ei-toivottulla tavalla: Jussi huijaa (2.20, r. 3–5) ja Kimmo pyytää lisää ruokaa huutamalla (2.21, r. 1) – edeltä ilmeni, ettei opettaja esittänyt ruotsinkielistä mallia suomenkielisen pyynnön jälkeen, jos pyyntö oli esitetty asiallisesti (esim. 2.14 ja 2.15). Esimerkit ovat ensimmäisen keruukerran aamupalalta ja toisen keruukerran välipalalta.

2.20 LV I syyskuu / aamupala

01 V: V KALLISTAA PÄÄTÄÄN JA KATSOO JUSSIA

02 V: va de ↑ bra så Jussi.

03 (0.8)

| JUSSI ALKAA HUITOA PUUROKULHOON PÄIN

| V NYÖKKÄÄ PUUROKULHOON PÄIN

04 V: vill du ha | mēra ännu.

05 JUSSI HUITOO JA LIIKUTTAÄ SUUTAAN

06 V: Jussi.

07 (1.5)

| V OS. PUUROKULHOA

08 V: vill du | hā mera gröt.

09 JUSSI NYÖKKÄÄ

10 V: .jä:?

11 (1.0)

V NOUSEE TUOLILTA JA

12 V: då kan du > säga så här <

KÄVELEE JUSSIN LUOKSE

13 (.)

14 .hh <@kan ja fā@>

JUSSI KATSOO

15 (0.5) <mēra gröt>

V: A JA HUITOO

16 (1.0)

V OTTAA PUUROKULHON

| V OJENTAA PUUROKULHON JUSSILLE

17 V: | vassågo.

18 (.)

19	(där) får du mera gröt.	JUSSI ALKAA OTTAA PUUROA
20	(5.0)	JUSSI OTTAA PUUROA
21 V:	sådär.	

## 2.21 LV I lokakuu / välipala

LAPSET JA OPETTAJAT SYÖVÄT VÄLIPALAA. KIMMO, V JA JUSSI ISTUVAT PÖYDÄSSÄ 2, RITA TAAS PÖYDÄSSÄ 1.

01 Kimmo:	LJŠÄÄ.	
02 V:	<kan ja få.> int sähär.	
03	(.) titta (.) @ME:RA:@	
04	(.)	PÖYDÄN 1 LAPSET KÄÄNTYVÄT
05 (lapset):	hehe[hehehehe	KATSOMAAN OPEA
06 V:	[(int gör man) sådant	
07	(.)	
08 V:	man säger kan ja få: mera gröt.	
09 Rita:	kan ja ↑få: [(mera ↑gröt)	
10 Jussi:	[@KAN JA FÅ: MERA RÅ:@	

Esimerkissä 2.20 opettajan vuoro (r. 12–15) on esittelevä. Hän tarjoilee lauseen mahdollisuutena: *då kan du säga sähär* 'sitten / siinä tapauksessa voit sanoa näin'. Esimerkissä 2.21 hän korjaa lasta eksplisiittisesti (r. 2 *int sähär* 'ei näin'). Hän kääntää ruotsiksi myös lapsen käyttämän ei-toivotuksi kuvailemansa ilmauksen (r. 3), mikä osoittaa, että korjaus kohdistuu pyytämisen tapaan eikä kielen valintaan.

Opettajan toiminnan erot voisivat johtua siitä, että lapset ovat jälkimmäisessä tilanteessa viettäneet kielikylvyssä kuukauden kauemmin. Pyytämiskuviota ei tarvitse enää esitellä, vaan opettaja voi olettaa sen olevan lapsille jo tuttu. Kuvion tuttuudesta kertoo myös lasten reaktio: Rita ja Jussi toistavat sen (r. 9 ja r. 10). Toisaalta eroa on myös lapsen edeltävässä toiminnassa. Kimmo pyytää lisää huutamalla, Jussi taas huitomalla. Opettaja näyttäisi käsittelevän huutamista häiritsevämpänä kuin huitomista. Jälkimmäisessä tapauksessa opettajan puhe kiinnittää myös toisessa pöydässä istuvien lasten huomion: he kääntyvät katsomaan opettajaa ja toisessa pöydässä istuva Rita toistaa opettajan ilmauksen ensimmäisenä.

Edellä käsitellyt tapaukset osoittavat, että pyytämiskuviota *kan ja få* opetetaan lapsille alusta alkaen. Esimerkistä 2.21 näkyy, että lapset myös toistavat sitä. Palaan kuvioon luvussa 5.4.3, jossa näytän, että toisena vuonna lapset käyttävät ja varioivat sitä esittäessään pyyntöjä ruotsiksi. Päätän tämän jakson tapauksiin, joista näkyy, että opettaja tulkitsee lasten toimintaa sensitiivisesti.

### *Sensitiivinen tulkinta*

Tähänastiset tutkimukset hoivapuheen sensitiivisyydestä (Paavola 2006; Arola ym. 2009) ovat olleet kvantitatiivisia, vaikka mittaukset perustuvatkin videoaineistoihin. Siksi niissä ei ole päästy käsiksi toiminnan reaaliaikaiseen etenemiseen. Seuraavaksi käsittelen tapauksia, joissa opettaja selittää ja tulkitsee lapsen toimintaa meneillään olevassa vuorovaikutuksessa. Tulkinnat vaikuttavat sensitiivisiltä: opettaja sanallistaa lapsen toiminnan taustalla olevat motiivit positiivisella, lapsen näkökulmaa korostavalla tavalla (vrt. Koren-Karie ym. 2002). Vertaan esimerkkiä 2.22 Vierijärveltä (1999) poimimaani esimerkkiin äidin ja vauvan vuorovaikutuksesta ja osoitan, että opettajan ja äidin toiminnassa on samoja piirteitä. Esimerkissä 2.24 tarkastelun kohteena on erityisesti sensitiivisen toiminnan muotoutuminen vuorovaikutuksen kuluessa ja sen ilmeneminen kielellisinä valintoina.

Esimerkissä 2.22 opettaja tarjoilee Merille teetä vaihtoehtokysymyksellä, mutta vastaamisen sijasta Meri kääntyy pois päin opettajasta.

#### 2.22 LV I syyskuu / aamupala

01 V:	vill du ha <u>te</u> ,	<i>V KATSOO MERIÄ</i>
02	(1.0)	
03 V:	Meri vill du ha te.	<i>V OSOITTAA MERIN PAIKALLA OLEVAA MUKIA</i>
04	(1.0)	<i>MERI KÄÄNTYY POISPÄIN OPETTAJASTA</i>
05 V:	nä? (.) de har du int besl <sup>u</sup> ta dej ännu. du fund <sup>e</sup> rar lite.	

Opettaja esittää saman kysymyksen kaksi kertaa, mutta kun Meri ei vastaa, hän muotoilee seuraavan vuoronsa siten, että vetäytyvä reaktio tulee tulkituksi meneillään olevan toiminnan kannalta relevanttina. Opettaja ratifioi toiminnan, jota voitaisiin pitää myös yhteistyöstä kieltäytymisenä; hän tulkitsee Merin harkitsevan vastausta edeltävään kysymykseen (r. 5–6: ´et ole vielä päättänyt, sinä mietit vähän´). Kyseisessä tilanteessa Meri on juuri tuotu päiväkotiin ja hän on vasta aloittamassa aamiaista. Kielikylvyn alkuvaiheessa siirtyminen vanhempien hoivasta päiväkodin maailmaan kestää Merillä yleensä jonkin aikaa. – Meri pyysi äitiä tai isää usein jäämään päiväkotiin hetkeksi ja piti joskus vielä yhdellä kädellä äidistä kiinni, kun söi toisella puuroa. Näytti siltä, että hän piti fyysisestikin kiinni kodin maailmasta (äidistä), vaikka alkoi jo siirtyä päiväkodin maailmaan (aamiaishetkeen) syömällä opettajan tarjoilemaa ruokaa (ks. liite 2). Opettaja osoittaa tässä hyväksyvänsä Merin hitaan siirtymisen.

Seuraavassa Vierijärven (1999) tallentamassa tapauksessa äiti tulkitsee kaksikuuisen vauvan hymyä, katsetta ja pään nuokahtamista potentiaalisiksi intentioksi mennä lelun luokse, vaikka kahden kuukauden ikäisellä vauvalla pään

nuokahtaminen lienee osoitus pikemminkin siitä, että vauva ei vielä jaksakaan pitää päätään koholla pitkää aikaa kuin halusta liikkua.

2.23 (Vierijärvi 1999: 31).

01 ((Äiti on asettanut pelilelun vauvan (2kk 19 pv) katseltavaksi. Vauva katselee lelua, kurottelee päätään.))

02 Äiti: Hie:nosti.

03 ((Vauva ojentaa itseään lelua päin, pää nuokahtaa; katsoo jälleen lelua ja hymyilee.))

04 Äiti: haluisit sä pellen luo haluisitko

Sekä äidin tulkinta vauvan toiminnasta (2.23) että opettajan tulkinta Merin vetäytyvästä reaktiosta (2.22) sisältää enemmän kuin toiminta sinänsä osoittaa. Molemmissa aikuinen näyttää myös tulkitsevan lapsen toimintaa itse asettamastaan kehyksestä käsin. Opettaja tarjoilee Merille teetä vaihtoehtokysymyksellä ja tulkitsee Merin vetäytyvän reaktion osoitukseksi siitä, että tämä harkitsee vastausta kysymykseen. Äiti taas on asettanut vauvan eteen lelun ja hän pitää vauvan pään nuokahdusta ainakin potentiaalisena osoituksena siitä, että vauva haluaisi juuri kyseisen lelun luokse.

Lastenpsykiatri Sinkkonen (1995: 26) on todennut, että vauvaa hoitava äiti antaa vauvan toiminnalle mielekkyyttä käyttäytymällä ikään kuin eleet ja ääntely olisivat kommunikatiivisia. Vierijärven (1999) keskusteluanalyttisestä tutkimuksesta taas ilmenee, että äidit tulkitsevat vauvojen toimintaa sujuvan keskustelun vuoroiksi. Olennaista on, että lasta hoitava aikuinen paikkaa toiminnallaan niitä aukkoja, joita lapsi ei vielä itse pysty täyttämään. Aikuinen sanallistaa lapsen tunnetiloja ja antaa tunteille nimet. Vuorovaikutuksen etenemisen ja lapsen kehityksenkin kannalta on tietysti ratkaisevaa, millä tavalla aikuinen tulkitsee lasta.

Edellä (esim. 2.22) näkyi, että opettaja ratifioi Merin vetäytymisen. Näytän seuraavaksi, miten hän selittää lapsen ei-toivottua käyttäytymistä lapsen näkökulmasta ja tilanteeseen nähden positiivisella tavalla. Esimerkki on toisen vuoden syksyltä aamupäiväpiirin alusta.<sup>16</sup> Santtu makaa lattialla, sen sijaan että nousisi penkille istumaan. Opettaja reagoi aluksi ärtyneesti (r. 1), mutta muuttaa suuntaa – ilmeisesti hän huomaa, että Santun käsi on hikinen ja tällä on kuuma (r. 4, r. 7). Seuraa pitkäkö neuvottelu, jonka jälkeen Santtu toimii vapaaehtoisesti opettajan ehdottamalla tavalla.

---

<sup>16</sup> Vaikka lapset osaavat toisena vuonna jo ruotsia, opettajan rooli lapsista huolehtivana aikuisena ei kuitenkaan muutu. En ole analysoinut systemaattisesti opettajan puheen muutoksia, mutta yleisesti ottaen hänen puheensa vaikuttaa toisena vuonna nopeammalta – sitä on esimerkiksi vaikeampi litte-roida.

2.24 LV II lokakuu / aamupäiväpiiri

MUUT LAPSET ISTUVAT PENKILLÄ, MUTTA SANTTU MAKAA LATTIALLA

01 V: vill du int vara me ida i samlingen. då kan du gå i tamburen.

((neljä riviä poistettu))

04 V OTTAA SANTTUA KÄDESTÄ

05 V: Santtu ja fr̥agar dej t̥itta.

06 Santtu: PYLLY

SANTTU ISTUUTUU PENKILLE

07 V: för de första så har du så varmt att du har illa.

V KYKKISTYY SANTUN ETEEN

08 Santtu: e:i

09 V: jo:o

V KUMARTUU SANTUN ETEEN, KATSOO

10 (.)

SANTTUA JA KOKEILEE TÄMÄN NISKAA

11 du e r̥k̥tit svetti Santtu

12 Santtu: e:i (.) en ota:a:

13 V: å så går du å dricker lite vatten å

14 sen kommer du tillbaka hit.

15 Santtu: e:i

| V KOSKETTAA SANTUN POSKEA

16 V: för du e så varm att du har illa att vara. ja | ser de

17 Santtu: en tu:u

18 (.)

19 V: men gå+å dr̥cka lite vatten.

V NYÖKKÄÄ SANTULLE

20 (.)

SANTTU PUDISTAA PÄÄTÄÄN

21 å ta av de här. (jo) då.

| SANTTU PUDISTAA PÄÄTÄÄN

22 Santtu: | 'm 'm

23 V: Santtu (.) k̥änn. dina händer e r̥k̥tit svettiga

24 du har 'illa. .hhh

25 då ↑örkar man int [sitta här å lyssna

26 O: [(---)

27 V: så gå å ta av den här du ha mycke bättre

28 Santtu: emmä haluu

29 V: får ja hjälpa dej [me de här

30 Santtu: [e:i

31 (1.0)

V KATSOO SANTTUA LEMPEÄSTI

32 V: mm. för du mår int br̥ nu ser du,

33 .hh å då örkar man int.

34 (.)

35 du ha int alls vari ute å sprungi å ingenting

36 å int fått frisk luft in å ingenting sen

37 Santtu: emmä haluu

38 V: örkar du sita här nu en slag

39 SANTTU NYÖKKÄÄ

40 V: br̥.

V NYÖKKÄÄ SANTULLE JA MENE

41 vi försöker

PAIKALLEEN

42 Santtu: Aku

SANTTU NOSTAA COLLEGEPAITAANSA

43 V: .hhh >men int sant< (.)

V KATSOO SANTTUA

44 ↑oj hade du till å me så fin underskjorta

45 nå men ta nu bort de så får vi se. ↑

46 (.)

47 ↑ta bort collegeblusen så får vi se↑

48 Santtu: Aku (- [↑-])  
 49 V: [↑ja]  
 50 V: stig opp så tar j- vi bort de  
 51 får du visa din fina underskjorta  
 52 V OTTAA SANTUN PAIDAN POIS ((puhe litteroimatta))  
 53 SANTTU JUOKSEE OVELLE  
 54 V: gå+å dricka lite vatten också int sant. gör då.  
 55 Santtu: Ejoo joo joo joo£

Vaikka Santtu vastustelee, opettaja pysyy rauhallisena ja jatkaa samojen asioiden toistamista. Hän esittää ongelman, joka selittää Santun käyttäytymistä: Santtu ei jaksa istua, koska hänellä on kuuma (r. 7, 11, 16, 23–24, 32–33). Ongelmaa seuraa myös parannusehdotus: opettaja kehottaa Santtua riisumaan collegepuseronsa ja juomaan vettä (r. 13–14, 19–21, 27). Hän vetoaa Santun fyysisen olotilan ulkoiseenkin havaittavuuteen (r. 16: *ja ser de* 'minä näen sen' ja r. 23 *känn* 'kokeile') sekä lisää yleistyksen, joka perustelee Santun käyttäytymistä (r. 25, 33). Mitä enemmän Santtu vastustelee, sitä lempeämmältä opettaja kuulostaa. Sen sijaan, että keskittyisi Santun hankalaan käytökseen, opettaja esittää ymmärtäviä tulkintoja käyttäytymisen syistä ja myös ulospääsyn tilanteesta. Huomattavaa on, ettei hän mukaudu Santun toiveisiin vaan näyttäisi tunnistavan tämän tarpeet (vrt. Claussen ja Crittenden 2003). Opettaja ei kuitenkaan jatka väittelemistä loputtomiin vaan päätyy tarjoamaan vaihtoehtoon, joka täyttää sekä hänen omat vaatimuksensa (penkillä istuminen ja kuunteleminen) että Santun mielipiteen (ei puseroa pois) (r. 38). Tämä siirto näyttäisikin olevan ratkaiseva, sillä sen jälkeen Santtu vastaa myöntävästi ja lakkaa samalla vastustelemasta opettajaa.

Käsittelen vielä opettajan kielellisiä valintoja, erityisesti subjektin valintaa kohdissa, joissa hän tulkitsee ja selittää Santun toimintaa. Esimerkiksi:

32 V: för du mår int bra nu ser du,  
 33 .hh å då orkar man int.

Sanallistaessaan Santun fyysistä kokemusta opettaja käyttää y. 2. p. pronominia *du* 'sinä' (esim. r. 8, *för de första har du så varmt att du har illa* 'ensinnäkin sinulla on niin kuuma että sinulla on paha olla'; r. 16 *du e så varm att du har illa att vara* 'sinulla on niin kuuma että sinun on paha olla'). Kertoessaan fyysisen olotilan, hikisyyden ja kuumuuden, seurauksista hän käyttää *man*-passiivia: *då orkar man int sitta här å lyssna* 'silloin ei jaksa kuunnella' (r. 25), *då orkar man int sitta här* 'silloin ei jaksa' (r. 33). Fyysinen olotila tulee siis esitetyksi Santun kokemuksena, mutta sen seuraukset yleisenä, kaikkia ihmisiä koskevana totuutena. Näin opet-

taja kertoo Santulle (ja samalla koko ryhmälle), että kyseisenlainen kokemus aiheuttaa kenelle tahansa sellaisen olotilan, etteivät istuminen ja kuunteleminen onnistu. Hän välttää syylistä lasta ja keskittyy ongelman sijasta sen ratkaisuun. Kun Santtu ei suostu opettajan ehdottamiin toimiin, opettaja kysyy, jaksako hän istua hetken (r. 38). Edellä sanotun valossa jaksaminen on saavutus, sillä opettaja on juuri todennut, ettei kukaan jaksu istua hikisenä. Santtu nyökkää ja osoittaa näin sekä jaksavansa istua että lakanneensa vastustelemasta opettajaa. Tässä vaiheessa opettaja siirtyy omalle paikalleen.

Kuten luvussa 2.4.2 käsitellyissä alkuvaiheen tilanteissa, opettaja käyttää tässäkin pronominia *vi*, joka kehystää toiminnan yhteiseksi (r. 41, *vi försöker 'me yritämme'*). Pronomini ilmaisee, että hän ei jätä Santtua yksin yrittämään, vaan yrittäminenkin tehdään yhdessä. Katkelman lopussa Santun oma toiminta avaa opettajalle tilaisuuden esittää alkuperäiset ehdotuksensa uudestaan: Santtu nostaa college-puseroaan, minkä jälkeen opettaja ehdottaa uudestaan puseron riisumista. Sen jälkeen Santtu suostuu myös toiseen ehdotukseen, veden juomiseen.

Paavolan (2008: 45) mukaan sensitiivinen äiti muovaa käyttäytymistään lapsen fysiologisten ja emotionaalisten tarpeiden mukaan. Edellä käsitellyssä tapauksessa opettaja selittää Santun käyttäytymistä fysiologisen tilan avulla. Fyysinen läheisyys (vrt. lukuun 2.4.2) on tässä ymmärtävän tulkinnan edellytys; opettaja muuttaa suuntaa koskettuaan Santun käteen (r. 4) ja tunnustelee myöhemmin puhuessaan Santun kättä (r. 23), poskea (r. 16) ja niskaa (r. 10). Mitä ilmeisimmin hän siis tuntee, että Santulla on kuuma.

Lopputuloksena on molempien osapuolten kannalta suotuisa: Santtu antaa opettajan riisua puseronsa ja lähtee juomaan vettä. Vaikka muu ryhmä istuu hiljaa koko edellä esitetyn keskustelun ajan, hekin ovat kuulolla. Seuraavan päivän aamupäiväpiiriin alkaessa Ulla riisuu collegepuseronsa ja toteaa ruotsiksi *ja har så varmt 'minulla on niin kuuma'*.

Edellä käsitellyt tapaukset ilmentävät kielikylpyopettajan roolia sekä hoivajana että toisen kielen opettajana. Hoivaa ja opettamista ei voi kokonaan erottaa toisistaan, sillä opettaminen nivoutuu arkitoimintoihin, joihin sisältyy paljon hoivaa. Päämääränä näyttäisi kuitenkin koko ajan olevan toiminnan edistäminen eikä kielen opettaminen. Opettaja opettaa lapsia esimerkiksi leikkaamaan viivaa pitkin, syömään kaikenlaista ruokaa ja paloitlemaan perunaa (2.4.2). Hän tekee asioita fyysisestikin yhdessä lasten kanssa ja sanallistaa samalla toimintaa ruotsiksi. Opettavimmilta vaikuttavat tilanteet, joissa pyydetty teko on puhetta: esimerkiksi kohteliaat tavat pyytää ruokaa tai kiittää ruuasta. Kuten esimerkeistä näkyi, opettaminen kohdistuu kuitenkin tekoon eikä kieleen, sillä opettaja kelpuuttaa myös suomenkieliset



tavat kiittää (esim. 2.17) ja ryhtyy ylipäättään opettamaan kohteliasta pyytämistapaa vain silloin, kun lapsi pyytää ruokaa esimerkiksi huutamalla tai huitomalla (esim. 2.20 ja 2.21). Näissäkin tilanteissa kyse on siis pikemmin tapakasvatuksesta kuin kielen opettamisesta.

Lasten ja opettajan vuorovaikutuksen olennainen piirre on yhteisyys, joka ilmenee sekä fyysisen toiminnan tasolla yhdessä tekemisenä että puheessa pronomiivalintoina ja prosodisenaikin yhteensovittamisena. Nämä piirteet kuulunevat myös kotona tapahtuvaan hoivaan. Päiväkotiryhmässä on kuitenkin samankäisiä lapsia enemmän kuin kenenkään kotona, ja tästä seuraa, että olemiseen sisältyy erityisen paljon odottamista ja vuorottelua (ks. myös Mård 1996). Opettaja joutuu orientoitumaan useisiin lapsiin yhtä aikaa, ja lasten täytyy usein odottaa vuoroaan. Päätän opettajan puheen tarkastelun analysoimalla opettajan keinoja hallita lapsiryhmää. Käsittelen erityisesti puhuttelun, vuorottelun ja mallin merkitystä.

#### 2.4.4 Puhuttelu, vuorottelu ja malli

Ryhmätilanteissa – kuten aamupäiväpiireissä – opettaja näyttää orientoituvan puhutteluun ja vuorotteluun: hän muotoilee jokaiselle lapselle erikseen samansisältöisiä vuoroja ja puhuttelee heitä. Lisäksi hän toimii mallina. Havainnollistan puhuttelun, vuorottelun ja mallin merkitystä kolmella esimerkillä. Esimerkit ovat ensimmäisen keruukerran aamupäiväpiiristä, jossa on tarkoitus laulaa ja leikkiä laulu *små grodorna* 'pienet sammakot'. Opettaja valitsee neljä lasta piirin keskelle esittämään sammakoita, joiden olisi pompittava kertosaakeen ajan. Ensimmäisessä katkelmassa hän pyytää valitsemiaan lapsia piirin keskelle. Toisessa hän selittää, että vain sammakoiksi valitut lapset pomppivat, ja kolmannessa hän kehottaa penkiltä laskeutuneita lapsia nousemaan takaisin penkille.

Järjestäytyminen edellyttää useampaa vuoroa. Opettaja operoi erisnimillä ja eleillä ohjaillessaan lasten toimintaa. Puhuttelu tulee relevantiksi, kun ensimmäinen kysymys, josta puhuttelu puuttuu, tulee väärin ymmärretyksi: Ellin sijasta penkiltä laskeutuu Ellin vieressä istuva Ulla ja hänen jälkeensä muutkin lapset. Kuten näkyy, opettaja käyttää puhuttelun sijasta aluksi pronomini- viittausta *du* (r. 1). Pronomini- viittaus liittyy tässä siihen, että Elli on juuri edellä puhunut opettajalle. Hän on siis jo valinnut itsensä toimijaksi (vrt. Sacks ym. 1974).

2.25 LV I syyskuu / aamupäiväpiiri

| V OSOITTAA ELLIÄ

01 V: sku | du villa vara en liten

| V OSOITTAA LATTIAA

02 | groda som sitter här så här.

03 V KYKKISTYY LATTIALLE

04 ULLA ALKAA LASKEUTUA PENKILTÄ JA KYKKISTYY

05 V: Elli. MUUTKIN LAPSET ALKAVAT LASKEUTUA LATTIALLE

06 (.)



07 V: ↑ nej vānta.

08 (.)

09 LAPSET PYSÄHTYVÄT HETKEKSI

10 V: ↑ Ulla.

11 (0.5)

ULLA NOSTAA TAKAPUOLENSA PENKILLE, MUTTA JÄÄ EDELLEEN KYRYRYN

12 V: ja fråga Elli

13 vill du vara en groda.

14 ELLI JATKAA LATTIALLE LASKEUTUMISTA JA TULEE V:N LUOKSE

15 V OTTAA ELLISTÄ KIINNI

16 så där?

17 (.)

18 V: å så e- Elli (här) en groda

19 Santtu.

20 (.)

21 V: vill du vara en groda.

22 SANTTU NYÖKKÄÄ

23 V: jä kom hit å sitta här.

24 (.)

25 här.

V NOSTAA SORMET YLÄVIISTOON

V KOPUTTAA KÄDELLÄÄN LATTIAA

SANTTU KONTTAA V:N OSOITTAMAAN PAIKKAAN

Vaikka ensimmäinen osoittava ele (r. 1) ja pronomini *du* 'sinä' on suunnattu Elliille, Ulla tulkitsee viittauksen kohdistuvan häneen – hän alkaa laskeutua penkiltä ensimmäisenä.<sup>17</sup> Osoittaminen ei spesifioi tarkoitetta yhtä tarkkaan kuin nimellä

<sup>17</sup> Sammakoksi ryhtyminen on ilmeisen mieluista puuhaa. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, että myös muut kuin sammakoksi valitut laskeutuvat penkiltä ja ryhtyvät pomppimaan. Leikkiä leikitään kuitenkin niin kauan, että kaikki lapset saavat olla vuorollaan sammakkoja.

puhuttelu: Elli ja Ulla istuvat vierekkäin, joten Ulla voi helposti tulkita opettajan osoittavan häntä. Toisaalta osoittava elekin voi toimia monessa funktiossa. Tyyppillisesti ihmisviitteisen osoittavan eleen funktio on opetuskonteksteissa juuri seuraavan toimijan valitseminen (Osala 2008: 22–45), mutta osoittamista voidaan käyttää myös muihin tarkoituksiin. Tässä opettaja ilmaisee osoittamalla myös paikan, johon Ellin olisi tultava (r. 2), ja tämän jälkeen hän pysäyttää lapset osoittamalla yläviistoon molemmilla käsillään (r. 7).

Kun ensimmäinen viittaus (osoittava ele ja pronomini *du*) tulee tulkituksi väärin, opettaja puhuttelee sekä Ullaa, joka on tulkinnut edellisen viittauksen kohdistuvan itseensä, että Elliä, jolle viittaus oli tarkoitettu (r. 10 ja r. 12). Seuraavaa lasta (Santtua) hän puhuttelee jo ennen kuin esittää kysyvää vuoroa (r. 19). Opettaja näyttääkin ohjailevan lasten toimintaa pitkälti puhuttelun, mallin ja eleiden avulla.

Lapset näyttävät toimivan ensisijaisesti mallin mukaan. Kun opettaja menee kyykkyy, lähes kaikki laskeutuvat penkiltä ja alkavat kyykistyä (r. 3–5). Sama näkyy hetken kuluttua, kun sammakoiksi valittujen lasten olisi pompittava kertosaäkeen ajan. Kun kertosaäke alkaa, opettaja ryhtyy pomppimaan malliksi. Tämän seurauksena koko ryhmä hyppää lattialle pomppimaan. Kun opettaja on sen jälkeen itse pomppimatta, myöskään sammakoiksi valitut lapset eivät pompi. Opettaja turvautuu jälleen vuorotellen toimimiseen ja puhutteluun: hän koskettaa jo kaista sammakoksi valittua lasta ja ilmoittaa, että juuri tämä pomppii kertosaäkeen ajan:

#### 2.26 LV I syyskuu / aamupäiväpiiri

01 V:	å sen när vi sjunger °ko:akkakkak°	
02	då hoppar di här grodona	V LAITTAÄ KÄDEN SANTUN JA ELLIN PÄÄN PÄÄLLE
03	den här grodan hoppar?	V LAITTAÄ KÄDEN SANTUN PÄÄN PÄÄLLE
04	å Äku hoppar?	V LAITTAÄ KÄDEN AKUN PÄÄN PÄÄLLE
05	å Mällu hoppar? <sup>18</sup>	V LAITTAÄ KÄDEN ELLIN PÄÄN PÄÄLLE
06	å Rjta hoppar.	V LAITTAÄ KÄDEN RITAN PÄÄN PÄÄLLE

Sammakoiksi valitut lapset eivät tämänkään jälkeen ryhdy heti pomppimaan, vaan pomppiminen onnistuu vasta sitten, kun opettaja pomppii lasten kanssa. Sammakoiksi valittujen nimeäminen erikseen johtaa kuitenkin siihen, että penkillä istuvat lapset eivät enää ryhdy pomppimaan, kun opettaja pomppii.

<sup>18</sup> Opettaja sanoo todennäköisesti vahingossa Mallun nimen, vaikka tarkoittaa mitä ilmeisimmin Elliä. Kukaan lapsista ei kuitenkaan reagoi väärään nimeen. Koska Elli istuu lattialla ja opettaja koskettaa häntä puhuessaan, viittaussuhde on pragmaattisesti selvä, vaikka erisnimi onkin väärä.

Seuraavasta näkyy, että opettaja orientoituu puhutteluun ja vuorotellen toimimiseen: hän aloittaa direktiivin, joka on suunnattu koko ryhmälle (r. 1: m. 2. p. pron. *ni 'te'*), mutta muotoilee sen heti uudelleen siten, että jokainen lapsi saa oman direktiivinsä. Lapset noudattavat opettajan ohjeita vuorollaan. Direktiivit ovat keskenään huomattavan samanlaisia prosodista muotoilua myöten.

## 2.27 LV I syyskuu / aamupäiväpiiri

JUKKA, JUSSI, AKU, MINNA JA ANU ISTUVAT PENKIN EDESSÄ. LEA ISTUU PENKILLÄ.

- 01 V:           å n<sub>i</sub> f<sub>a</sub>: s<sub>i</sub>tta  
 02 V:           ↑Jukka ↓f<sub>a</sub>: s<sub>i</sub>tta↓ p<sub>a</sub> ↑b<sub>a</sub>nken?  
 03               JUKKA NOUSEE PENKILLE  
 04 V:           å ↑Jussi ↓f<sub>a</sub>: s<sub>i</sub>tta↓ p<sub>a</sub> ↑b<sub>a</sub>nken?  
 05               JUSSI NOUSEE PENKILLE  
 06 V:           .hh å ↑Aku ↓f<sub>a</sub>: s<sub>i</sub>tta↓ p<sub>a</sub> ↑b<sub>a</sub>nken?  
 07               AKU NOUSEE PENKILLE  
 08 V:           .hh å ↑Minna ↓f<sub>a</sub>: s<sub>i</sub>tta↓ p<sub>a</sub> ↑b<sub>a</sub>nken?  
 09               MINNA NOUSEE PENKILLE  
                  | V OSOITTAA ANUA JA NOSTAA SORMEAA ALHAALTA YLÖSPÄIN, IKÄÄN KUIN PIIRTÄISI  
                  | SORMELLAAN REITIN, JOTA PITKIN ANUN ON SIIRRYTTÄVÄ<sup>19</sup>  
 10 V:           | å (.) ↑Anu ↓f<sub>a</sub>: s<sub>i</sub>tta↓ p<sub>a</sub> ↑b<sub>a</sub>nken?  
                  ANU NOUSEE PENKILLE  
 11 V:           å L<sub>e</sub>a.  
 12               (.) LEA PYSYY PAIKALLAAN  
 13 V:           s<sub>a</sub> ↑d<sub>a</sub>..

Ensimmäistä direktiiviä lukuun ottamatta vuorot alkavat partikkelilla *å 'ja'*. Lausumanalkuinen partikkeli osoittaa, miten vuoro liittyy edeltäviin (Hakulinen 1997b: 44). Lisäksi se määrittää meneillään olevan vuoron funktiota ja suuntaa näin myös tulevaan (ks. Korpela 2007: 157). Lääkärin kysymyksiä tutkinut Korpela (mt: 197) toteaa, että *ja*-partikkelilla alkavat kysyvät vuorot eivät muuta keskustelun suuntaa, vaan merkitsevät vuorolla tehtävän toiminnan samanlinjaiseksi edeltävien vuorojen kanssa. *ja* kytkee usein ilmauksia, joiden esittämät asiointilat ovat yhtä aikaa voimassa olevia tai peräkkäisiä, loogisesti additiivisia (Kalliokoski 1989: 156). Opettaja muotoilee tässä direktiivisarjan. Direktiivit muodostavat yhdessä kokonaisuuden, joka olisi ilmaistavissa yhdelläkin ilmauksella. Opettajan ensimmäinen vuoro (r. 1) paljastaa, että tämä onkin hänen alkuperäinen aikomuksensa. Direktiivin purkaminen osiin jo ennen kuin toimintavuoro on siirtynyt lapsille (opettaja ei pidä taukoa ensimmäisen lausumansa jälkeen) osoittaa kuitenkin, että hän orientoituu vuorotellen toimimiseen ja puhutteluun. Sen sijaan, että suuntautuisi lapsiin kollektiivina, hän ottaa heidät huomioon yksitellen. Direktiivisarjan päättyminen näkyy prosodiasta:

<sup>19</sup> Todennäköisesti edellisiinkin lausumiin liittyy samanlainen ele. Opettaja kääntyy kuitenkin vasta tässä vaiheessa niin, että hänen kätensä näkyy kameran kuvassa.

viimeisessä lausumassa (r. 11) on laskeva intonaatio. Toisin kuin edeltävät vuorot, kyseinen vuoro ei ole direktiivi. Direktiivi olisikin tarpeeton, sillä Lea istuu jo penkillä. Opettaja kuittaa toiminnan partikkelilla *så där*, joka on hänen tyypillinen tapansa osoittaa, että jokin toiminta on saatettu loppuun.

## 2.5 Yhteenveto

Olen käsitellyt tässä luvussa niitä resursseja, joita kielikylpypäiväkodin arkivuorovaikutus tarjoaa toisen kielen oppimiselle. Ne muodostavat oppimisen perustan ja vaikuttavat olennaisesti oppimisen tapaan. Koska kielikylpyyn tulevilla lapsilla on yhteinen ensikieli, jota he saavat käyttää sekä keskenään että opettajien kanssa, he pääsevät tutustumaan uuteen kieleen ensikielensä avulla – jo tutuksi tulleesta maailmasta käsin. Koska lapset ymmärtävät toisiaan, he voivat jakaa tulkintojaan uusista tilanteista. Ensikielellään he voivat viedä vuorovaikutusta eteenpäin itse kullekin luontevalla tavalla. Samalla he pääsevät osallisiksi toistensa tavoista oppia uutta kieltä. Näin he voivat siis toimia resursseina myös toisilleen (vrt. Strandell 1995: 158–161).

Vaikka kielikylpypäiväkodissa puhutaan kahta kieltä, osallistujilla on yhteinen kulttuuritausta. Tämä on nähdäkseni merkittävämpää kuin se, että opittava kieli kuuluu eri kieliperheeseen ja eroaa lasten ensikielestä rakenteellisesti. Erityisesti puhekulttuurin yhtenevät piirteet – esimerkiksi osittain identtiset dialogipartikkelit – tukevat toisen kielen tulkitsemista alusta asti. Yhteisyyttä lisää myös se, että lapset aloittavat yhtä aikaa ja ovat keskenään suunnilleen samanikäisiä. Tästä syystä he ovat toisen kielen suhteen aluksi samalla viivalla. Tämä on tärkeää lasten sosiaalisen kehityksen kannalta, sillä kukaan lapsista ei ole missään vaiheessa ainoa, joka ei ymmärrä opettajien puhetta. Kielikylpymenetelmän periaatteiden mukaan lasten itsetunnosta huolehtiminen onkin tärkeämpää kuin se, että toista kieltä opitaan mahdollisimman nopeasti (Lambert ja Tucker 1972: 224).

Kielikylpymenetelmä hyödyntää lasten taipumusta oppia niitä kieliä, joita ympäristössä puhutaan (ks. Ch. Laurén 2006). Kielikylpypäiväkodin on sinne tuleville lapsille uusi ympäristö, joka tuo mukanaan uusia tilanteita ja ihmisiä: ruotsia puhuvat opettajat. Lapset oppivat mukautumaan päiväkodin tilanteisiin, ja samalla he oppivat näissä tilanteissa puhuttua kieltä, ruotsia. Tästä näkökulmasta katsottuna kielen oppiminen ei ole kieliopillisten rakenteiden oppimista vaan asetumista uudenlaisiin vuorovaikutustilanteisiin (ks. Hopper 1998: 162,171). Koska lapset kuulevat ruotsia opettajilta, ruotsin kieli reaalistuu heille ensin opettajan

äänenä: hänen puhetapanaan. Tämä näkyy konkreettisella tavalla tapauksesta (esim. 2.8), jossa yksi lapsista asettuu opettajan paikalle ja toiset haastavat häntä puhumaan. Kyseinen esimerkki kertoo myös fyysisen tilan merkityksestä. Opettajan tuolille istuutuminen johtaa siihen, että lapsi ryhtyy tavoittelemaan opettajan puhetapaa: ruotsinkielistä puhetta.

Päiväkodin tilat ovat päivittäisten vuorovaikutustilanteiden tapahtumapaikkoja. Tilat vaikuttavat olennaisesti esimerkiksi siihen, kuinka paljon lapset ovat tekemisissä keskenään ja kuinka paljon he kuulevat toisille suunnattua ruotsinkielistä puhetta. Tutkimassani ryhmässä lapset viettävät paljon aikaa samoissa tiloissa ja kuulevat paljon sellaistaakin puhetta, jota ei ole suunnattu juuri heille. Usein he ovat kuitenkin kuulolla: he reagoivat puheeseen, joka on suunnattu toisille lapsille.

Kieltä ja materiaalista maailmaa on tyypillisesti tutkittu toisistaan erillään. Antropologi Charles Goodwin (2000) on kritisoinut tätä kahtiajakoa. Hän korostaa, että inhimillinen toiminta perustuu erilaisten semioottisten resurssien samanaikaiseen hyödyntämiseen, ja sen vuoksi niitä tulisi myös analysoida yhdessä. Osallistujat eivät vain kuuntele toisiaan, vaan he ovat tilanteissa kokonaisvaltaisesti läsnä. Goodwin korostaa kuitenkin, ettei kaikkien mahdollisten kontekstipiirteiden luetteleminen ole mielekästä. Sen sijaan on analysoitava, miten osallistujat hyödyntävät tarjolla olevia resursseja meneillään olevassa vuorovaikutuksessa. Goodwinin panos keskusteluanalyttiseen tutkimukseen on erityisesti vuorovaikutuksen ei-sanallisen puolen nostaminen esiin. Hän nostaa esiin myös fyysisen läheisyyden merkityksen näyttämällä, miten toisen osallistujan kasvojen edessä tehty ele pakottaa tämän havaitsemaan sen.

Tämän luvun analyysit osoittavat, että fyysinen läheisyys on opettajan merkittävä keino ohjata lasten toimintaa. Kun hän ohjaa lapsia kädestä pitäen, nämä ymmärtävät hänen ei-sanallista toimintaansa riippumatta siitä, ymmärtävätkö he hänen puhettaan. Fyysinen läheisyys on yhteydessä myös siihen, miten opettaja ymmärtää lasta. Tapauksessa, jossa lapsi käyttäytyi hankalasti, opettaja tunnus-teli lapsen kättä ja niskaa ja havaitsi, että lapsella oli kuuma. Tämä sai hänet muuttamaan toimintaansa lasta ymmärtävään suuntaan.

Opettajan puhetta analysoidessani lähdin liikkeelle hoivavuorovaikutuksesta. Vaikka kielikylvyllä on pedagogiset tavoitteet, päiväkodin vuorovaikutus sisältää monenlaista hoivaa. Opettaja on ensisijaisesti huolehtiva aikuinen, joka auttaa ja neuvoa lapsia sekä sanallistaa ja tulkitsee näiden tunteita ja toimintaa. Rooli lapsista huolehtivana aikuisena ei muutu, vaikka lasten toisen kielen taidot kehittyvät, eikä se ole kytköksissä juuri kielikylpyyn. Kielikylpymenetelmä perustuu kuitenkin siihen, että päiväkotiin kuuluva hoiva tapahtuu ruotsiksi.

Osoitin, että opettaja sanallisti ja tulkitsti lasten toimintaa lasta ymmärtävällä tavalla. Monissa tilanteissa hänen toimintansa ilmensi sensitiivisyyttä. Toisin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa hoivaajan sensitiivisyydestä, analysoin sensitiivisen toiminnan muotoutumista yhteistoiminnan osana. En siis ole pyrkinyt selvittämään, kuinka sensitiivinen opettaja on, vaan millä tavalla sensitiivinen toiminta muotoutuu tilanteessa ja miten sitä luodaan viime kädessä kielellisillä valinnoilla. Koska kielikylpylapset osaavat jo ilmaista itseään sanallisesti, sensitiivinen toiminta edellyttää, että opettaja ymmärtää heidän puhettaan.

Tässä luvussa on nähty, että vuorovaikutuksen läpikäyvä elementti on yhteisyys, joka ilmenee yhdessä tekemisenä ja ulottuu myös prosodiaan. Opettaja tekee asioita fyysisestikin yhdessä lasten kanssa: hän auttaa näitä kädestä pitäen ja puhuu samalla siitä, mitä on tekemässä. Tällä tavoin kieli tulee kytketyksi kokonaisvaltaiseen kokemukseen. Sanallisella tasolla yhteisyys ilmenee erityisesti *vi*-pronominin käytössä: opettaja kehystää toiminnat yhteiseksi käyttämällä pronominia, joka viittaa sekä häneen itseensä että lapseen, jolle vuoro on suunnattu.

Sekä yhdessä tekeminen että sensitiiviset tulkinnat ovat luonteva osa vuorovaikutusta, koska oppijat ovat lapsia. He ovat yhteisön legitiimejä jäseniä, vaikka heillä ei olekaan täyttä vastuuta toiminnasta (ks. Lave ja Wenger 1991: 32; Rogoff 1990). Voidaankin ajatella, että myös lapsuus on oppimisen resurssi, sillä lapset ovat luontaisesti kisällin asemassa ja aikuiset taas väistämättä mestareita suhteessa lapsiin. Koska osallistujat ovat lapsia, puhe kytkeytyy luonnostaan tilanteisiin. Lapset lienevät myös aikuisia tottuneempia toimimaan todennäköisten ymmärrysten varassa.

### 3 TILANTEESSA SYNTYVÄ TULKINTA

”The natural home of speech is one in which speech is not always present”  
(Goffman 1964: 65).

Jatkan tässä luvussa alkuvaiheen vuorovaikutuksen tutkimista, mutta siirrän näkökulman ymmärtämisen edellytyksiin: analysoin, miten lapset tulkitsevat opettajan vuoroja. Käsittelen aluksi ennakoitavuutta ja yhteisiä huomionkohteita. Sen jälkeen analysoin lasten vastauksia opettajan kysymyksiin ja direktiiveihin. Kielikylyvuorovaikutus sopii erityisen hyvin ymmärtämisen edellytysten tutkimiseen, koska lapset saavat käyttää alusta asti ensikieltään, ja tästä syystä heidän tulkintansa opettajan vuoroista ovat paremmin analysoitavissa kuin ensikieltään oppivan lapsen tai sellaisen lapsen, joka ei tule ymmärretyksi ensikielellään. Tämä luku pohjustaa myös seuraavaa (4), jossa analysoin ruotsinkielisen puheen ymmärtämistä.

#### 3.1 Ennakoiminen

Inhimillinen vuorovaikutus perustuu olennaisesti siihen, että toiminta on ennakoitavissa. Jotta ennakoiminen olisi mahdollista, osallistujilla täytyy olla jonkinlainen käsitys siitä, miten toiminnot yleensä seuraavat toisiaan. (Streeck 1995; Auer 2005.) Käsitykset muodostuvat toistuvista kokemuksista (ks. Bybee 2006), ja tästä syystä ennakoiminen on väistämättä kytköksissä menneeseen. Jokainen kokemus syntyy kuitenkin jossakin tilanteessa, jollakin tietyllä hetkellä. Vaikka ennakoiminen ilmenee hetkessä, se perustuu menneeseen ja suuntaa toisaalta myös tulevaan. Tästä syystä se on perustavasti kytköksissä useisiin aikatasoihin (vrt. Breyer ym. 2011). Käsittelen ennakoitavuutta ensin arkikeskustelun ja sitten oppimisen näkökulmasta.

##### 3.1.1 Ennakoiminen arkikeskustelun ilmiönä

Arkikeskustelun ennakoitavuus, projektio, perustuu osallistujien yhteiseen tietoon sekä vuorovaikutuksesta että kielestä. Sacks (1992 [1967]: 719) on todennut, että lausuman syntaktisen rakenteen ja puhetoiminnon (*action*) ymmärtäminen ovat eri ilmiöitä, vaikka ne ovatkin yleensä yhtä aikaa läsnä. Auer (2005) on käsitellyt erikseen vuorovaikutuksen ja kieliopin ennakoitavuutta (*interactional /grammatical pro-*



jection). Vuorovaikutuksen ennakoiminen ei perustu kieliopilliseen tietoon vaan tietoon siitä, miten toiminnot seuraavat toisiaan. Auer esittää, että ennakoitavuus on yksi vuorovaikutusta ja kielioppia yhdistävistä ilmiöistä. Kieliopin olennainen tehtävä on tehdä puheesta ennakoitavaa: “the notion of on-line processing of grammar suggests that syntax is a formal(ized) way of human language to make projection in time possible” (ma: 14).

Esimerkiksi sujuva vuorottelu perustuu ennakoimiseen. Puheenvuorojen välillä ei yleensä ole taukoja, vaan seuraava puhuja aloittaa usein juuri kun edellinen on lopettamassa. Tämä edellyttää, että osallistujat tietävät, milloin äänessäolijan vuoro on tulossa mahdolliseen loppukohtaan. (Sacks ym. 1974; Sacks 1992b: 32–43, Schegloff 1996.) Keskustelijat eivät kuitenkaan nojaa vain yhteen johtolankaan, vaan käyttävät vuoronvaihtoa ennakoidessaan hyväkseen syntaktista, pragmaattista ja prosodista tietoa (Ford ja Thompson 1996). Hakulinen (1997b) toteaa kuitenkin, etteivät prosodia ja syntaksi kulje käsi kädessä: puhuja voi pakata yhteen prosodiseen kokonaisuuteen useita lauseita tai esimerkiksi vain yhden dialogipartikkelin.

Fox, Hayashi ja Jaspersen (1996) ovat nostaneet esiin sen, että kielet tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia syntaktiseen projektioon. Esimerkiksi japani on syntaktiselta rakenteeltaan löyhempi kieli kuin englanti, eikä vuoron mahdollista jatkoa pysty ennakoimaan syntaksin perusteella niin varhain kuin englannissa (ma: 209–211). Auer (2007a: 97) toteaa kuitenkin, että kielten välisissä vertailuissa olisi huomioitava myös muut kuin syntaktiset seikat. Jos syntaksi ei tarjoa mahdollisuuksia ennakoida jatkoa, ennakoitavuuden täytyy perustua esimerkiksi semanttis-pragmaattisiin, prosodisiin tai ei-sanallisiin seikkoihin. Tämä kertoo osaltaan kieliopin ja vuorovaikutuksen perustavanlaatuisesta yhteydestä.

Ennakoiminen ei olisi mahdollista, jos tapahtumat seuraisivat toisiaan satunnaisesti. Keskustelunanalyttisten tutkimusten keskeinen havainto on, ettei keskustelu ole kaaos, vaan äärimmäisen jäsentynyt. Keskustelijoiden on myös osoitettu orientoituvan tunnistettaviin toiminnan malleihin. Juuri jäsentyneisyyden ansiosta keskustelijat pystyvät tulkitsemaan keskustelutoimintoja. (Sacks ym. 1974; Heritage 1996 [1984]: 236.) Jäsentyneisyys ei kuitenkaan merkitse mekaanisuutta, vaan vuorovaikutuksen suunnista neuvotellaan vuorovaikutuksen kuluessa. Vuorovaikutuksessa onkin aina variaation mahdollisuus. (Streeck 1995; Auer 2005.) Tähän vaikuttaa olennaisesti se, että vuorot ovat monitulkintaisia (Etelämäki 2006: 18).<sup>20</sup> Jokainen vuoro luo kuitenkin jonkinlaiset odotukset sille, mitä seuraavaksi voi ta-

<sup>20</sup> L. Hakulinen (1983 [1966]: 147–148) on esittänyt, että monimerkityksisyys on luonnollisen kielen välttämätön piirre, sillä se mahdollistaa ”kielelle ominaisen herkän ja joustavan mukautumisen”. Hakulinen käsittelee monimerkityksisyyttä kielisysteemin kannalta.

pahtua, ja jokainen vuoro myös vastaa edellisten asettamiin odotuksiin. (Heritage 1996 [1984]: 278–279.)

Neuvottelu vuorovaikutuksen suunnasta etenee vuoro vuorolta, paikallisesti, ja se on olennaisesti yhteistyötä. Tästä syystä sekä keskustelutoiminnot että syntaktiset rakenteet, joilla näitä toimintoja luodaan, ovat osallistujien yhteisiä saavutuksia. Ne eivät ole valmiita tuotoksia vaan prosesseja, jotka ovat perustavasti julkisia, joustavia ja yhteisiä. (Schegloff ym. 1996: 6.; Lindström 2008: 43–50.) Vuorovaikutuksen muotoutumiseen vaikuttaa ratkaisevasti se, että toiminnot seuraavat toisiaan ja puhe etenee reaaliajassa (Goodwin 1981: 127–148; 2002; Streeck ja Knapp 1992; Auer ym. 1999; Auer 2009; Hausendorf 2007).

### 3.1.2 Ennakoiminen oppimisen näkökulmasta

Ennakoitavuus luo perustan myös oppimiselle. Pienten lasten on todettu oppivan uusia sanoja nopeammin tilanteissa, jotka toistuvat samanlaisina kuin sellaisissa, joiden kulkua ei voi ennakoida (Farrar ym. 1993). Ensikielen sanojen oppimista selvittävissä tutkimuksissa on havaittu, että lapset eivät testitilanteissakaan nojanneet vain yhteen johtolankaan, vaan käyttivät useita johtolankoja; he tekivät aktiivisesti päätelmiä aikuisen toiminnasta ja yrittivät ymmärtää sitä, vaikka ymmärtämisen hyväksi täytyi välillä nähdä enemmän vaivaa (Tomasello 2003: 67). Myös Hanks (1991: 20) korostaa toiminnan ymmärtämisen merkitystä: oppijan täytyy pystyä tunnistamaan, mitä tietynlaisessa tilanteessa voi tapahtua ja pystyä reagoimaan silloinkin, kun asiat eivät etene juuri odotetulla tavalla. Todellinen osaaminen (*mastery*) edellyttääkin kykyä reagoida muuttuvissa olosuhteissa. Ei siis riitä, että oppija kykenee toistamaan oppimaansa, vaan hänen täytyy pystyä soveltamaan taitojaan.

Ennakoimisen mahdollisuus perustuu samankaltaisuuksien havaitsemiseen. Kyky näyttää varsin varhaiselta; vauvat kykenevät syntymästään saakka havaitsemaan samankaltaisuuksia ja eroja sekä ihmisissä, esineissä että tapahtumissa (Silvén ym. 1996: 90). Ennakointikyky näkyy myös toiminnassa: Nurkkalan keskusteluanalyttisesta tutkimuksesta ilmenee, että puolivuotias vauva alkaa äänellä iloisesti ja liikehtiä tilanteeseen sopivalla tavalla, kun aikuinen aloittaa jonkin usein yhdessä toistetun leikin. Vauva pystyy siis tunnistamaan ”leikkikoodin” aikuisen käyttämän äänensävyyn ja ei-kielelliseen käyttäytymiseen liittyvien tutujen vihjeiden perusteella. (Nurkkala 1998: 220–221.) Vauvaterapiaa kehittänyt psykologi Kirsti Määttänen (2002) osoittaa niin ikään, että jo pienet vauvat pystyvät ennakoimaan liikesarjoja. Hän esittää myös, että ennakoiminen on inhimillisen ymmär-

ryksen alkumuoto. Näin ollen varhainen ymmärtäminen perustuisi siis ainakin aluksi fyysiseen kokemukseen.

Fyysisen kokemuksen merkitys tulee esiin myös Kahrin (2007) keskusteluanalyttisesta tapaustutkimuksesta, jossa tutkimuskohteena on intersubjektiivisuuden muotoutuminen äidin ja puolivuotiaan vauvan välillä. Kahri osoittaa, että keskeinen yhteisyyttä luova tekijä on osallistujien yhteinen rytmi, joka ilmenee liikkeissä ja äänessä: vauva näyttää liikkuvan äitinsä puheen rytmisissä ja esimerkiksi muuttaa liikkeittensä suuntaa äidin puheen loppuessa, ja äiti puolestaan sovittaa rytmiään ja liikkeitään vauvan rytmiin. Olennaista on, että rytmiäkin luodaan yhdessä. Kahri toteaa, että varhaisessa vuorovaikutuksessa syntyneet intersubjektiivisuuden luomisen keinot säilyttänevät merkityksensä, vaikka osallistujilla on myöhemmin käytössään myös puhuttu kieli. Esimerkiksi filosofi Merleau-Pontyn mukaan kielessä ovat alkuperäistä ja olennaista ilmeet, eleet ja ruumiin rytmit (Heinämaa 1996: 87, 97).

Kielikylpyyn tulevat lapset ovat oppineet ensikieltään pitkälle, ja he pystyvät sillä ennakoimaan sekä toimintaa että syntaksia (vrt. Auer 2005); he pystyvät alusta lähtien esimerkiksi jatkamaan toistensa suomenkielisiä vuoroja. Ensikielellään he ovat myös oppineet keskustelutoiminnot, kuten pyytämisen, kysymisen, vastaamisen ja kertomisen, eikä heidän tarvitse oppia näitä toimintoja uudestaan, vaikka he eivät vielä osaakaan niitä ruotsiksi.<sup>21</sup> Lisäksi heillä on tukena tilanteen tarjoama visuaalinen tuki – he näkevät, mitä tilanteissa tapahtuu (vrt. Goodwin 2000; 2002; 5.7.2010). Käsittelen seuraavaksi vuorovaikutuksen visuaalista perustaa, yhteisiä huomionkohteita, ja sen jälkeen analysoin lasten vastauksia opettajan aloittamiin vieruspareihin.

### 3.2 Yhteiset huomionkohteet

Kuten ennakoitavuus, myös huomionkohteiden jakaminen kuuluu inhimillisen vuorovaikutuksen lähtökohtiin (Diessel 2006). Jotta puhujat voisivat ymmärtää toisiaan, heillä on oltava riittävässä määrin yhteinen käsitys sekä meneillään olevasta toiminnasta että puheena olevista tarkoitteista. Käsitysten ei kuitenkaan tarvitse eivätkä ne voikaan olla täysin yhtenevät, vaan kyse on riittävästä tunnistettavuudesta (Etelämäki 2006: 17).

---

<sup>21</sup>Psykiatri Daniel Sternin (1982 [1977]) mukaan jo puolivuotias vauva hallitsee suurimman osan inhimillisen kommunikaation perussignaaleista ja käyttäytymismalleista. Puolivuotias on oppinut, miten vuorovaikutus käynnistetään, miten sitä pidetään yllä ja miten sitä säädellään, sekä miten kontaktia vältetään ja miten se saadaan loppumaan. (Mt: 9.)

Käsittelen tässä luvussa sellaisia tapauksia, joissa yhteiset huomionkohteet ovat konkreettisia, visuaalisesti havaittavia objekteja. Kuten luvusta 2.4.1 ilmeni, hoivapuhe liittyy tyypillisesti tilanteisiin. Aikuinen puhuu siitä, mitä tilanteissa tapahtuu, ja nimeää esineitä, joihin lapsi on kiinnittänyt huomionsa. Kielen oppimisen kannalta on tärkeää, että osallistujat kohdistavat huomionsa samoihin kohteisiin (esim. Bruner 1983). Tomasello on kuvannut lapsen ja vanhemman yhteistä toimintaa triadiseksi – vuorovaikutus kulkee yhteisten huomionkohteiden kautta:

"These behaviours are not dyadic – between child and adult (or child and object) – but rather they are triadic in the sense that they involve infants coordinating their interactions with both objects and people, resulting in a referential triangle of child, adult, and the object or event to which they share attention." (Tomasello 2003: 21.)

Triadisen vuorovaikutuksen perustava edellytys on meneillään olevan toiminnan ymmärtäminen. Lapsi koordinoi toimintaansa sekä kohteen että toisen ihmisen toiminnan mukaan. Yhteisen huomion piirissä ovat kuitenkin vain ne kohteet, jotka ovat meneillään olevan toiminnan kannalta relevantteja. (Tomasello 2003: 22; vrt. myös Etelämäki 2006: 16.) Toiminnan merkitys nousee esiin myös Kidwellin ja Zimmermanin (2006) tutkimuksessa. He esittävät, että yhteisen huomion kohde voi olla lapsen oma toiminta. Kyky kiinnittää huomiota samoihin kohteisiin kuin toinen osallistuja onkin kielen oppimisen edellytys; lapset alkavat kiinnittää huomiota samoihin kohteisiin kuin aikuinen hieman ennen kuin käyttävät ensimmäisiä sanojaan (Tomasello ja Farrar 1986).

Vaikka kielikylpyyn tulevat lapset ovat jo oppineet ensikieltään pitkälle, päiväkodin arki muistuttaa varhaista vuorovaikutusta sikäli, että opettaja puhuu siitä, mitä tilanteissa tapahtuu, ja puheena olevat tarkoitteet ovat usein visuaalisesti havaittavia ja konkreettisia (vrt. Södergård 2002: 119–120). Lasten suomenkieliset vuorot tosin vievät vuorovaikutusta alusta lähtien myös tilanteiden ulkopuolelle, sillä lapset kertovat ensikielellään esimerkiksi menneistä ja tulevista tapahtumista. Analysoin seuraavaksi tapauksia, joissa yhteisten huomionkohteiden merkitys tulee esiin erityisen hyvin. Aloitan tilanteista, joissa huomionkohteet ovat osallistujien ulottuvilla olevia esineitä. Sen jälkeen analysoin tapauksen, jossa huomionkohde on huoneen ulkopuolella ja se tehdään yhteiseksi osoittamalla. Vaikka käsittelen yksittäisiä esimerkkejä, keskustelukatkelmat edustavat päiväkodin tyypillistä arkea.

Esimerkissä 3.1 opettaja ja Lea valmistautuvat pelaamaan muistipeliä. He istuvat pöydän ääressä vierekkäin, ja muistipeli on pöydällä heidän edessään. Opettaja järjestelee pelin kortteja pareiksi ja Lea katsoo, mitä opettaja tekee. Hän

osallistuu katsomalla, koskettelemalla kortteja ja nimeämällä korteissa näkyviä kuvia. Vaikka molemmat nimeävät kortteja, nimeäminen ei ole pääasiallinen toiminta, vaan fokus on tulevassa pelissä: opettaja lajittelee kortteja pareiksi (ks. r. 3, r. 20, r. 24).

Käsittelen ensin opettajan ja Lean peräkkäisiä nimeäviä vuoroja (r. 15 ja r. 19, r. 21 ja r. 22, r. 23 ja r. 25) ja sen jälkeen sitä, miten osallistujat kohdistavat huomiotaan eri korttiyksilöihin.

### 3.1 LV I syyskuu / muistipeli

*PÖYDÄLLÄ ON PELILAAATIKKO, JOSSA ON MUISTIPELIN KORTTEJA*

*V LAITTELEE KORTTEJA PÖYDÄLLE PAREIKSI KUVAPUOLI YLÖSPÄIN. LEA ISTUU VIERESSÄ.*



01 V:	en <u>k</u> att?	<i>V LAITTA KISSAKORTIN KÄDESTÄÄN PÖYDÄLLE</i>
02	(.)	<i>V LAITTA TOISEN KISSAKORTIN PÖYDÄLLE</i>
03 V:	där va <u>k</u> attens par.	<i>LEA KATSOO PÖYDÄLLÄ OLEVIA KORTTEJA</i>
04	(0.5)	<i>LEA LAITTA SORMEN EDESSÄÄN OLEVAN KORTIN PÄÄLLE</i>
05 Lea:	ei oo <u>m</u> itään.	<i>LEA KATSOO OPEA</i>
06 V:	°nä.°	
07	(.)	<i>V LAITTA UUDEN KORTTIPARIN PINOON</i>
08	↑de e bara <u>f</u> ärgen där (sidu)	
09	<u>bl</u> ätt.	
10	(1.0)	<i>V SELAA KORTTEJA</i>
11 V:	↑<° be:bi°>	<i>V LAITTA PÖYDÄLLE KORTIN</i>
12	(2.0)	
13	<skri <sup>n</sup> nskor >	<i>V LAITTA PÖYDÄLLE KORTIN</i>
14	(2.0)	<i>V OTTAA PELILAAATIKOSTA UUDEN KORTIN JA</i>
15 V:	en ball <u>o</u> ng.	<i>LAITTA SEN PÖYDÄLLE</i>
16	(.)	<i>V LAITTA JÄLLEEN UUDEN KORTIN PÖYDÄLLE</i>
17 V:	(-) °sådär?°	<i>LEA KOSKETAA KYSEISTÄ KORTTIA, MUTTA</i>
18	(1.0)	<i>TARTTUU SITTEN ILMAPALLOKORTTIIN</i>
19 Lea:	ilmapallo	<i>JA KÄÄNTÄÄ KATSEENSA OPETTAJAAN</i>

20 V:	jå nå vi ska hitta en ballong till.=	
21	=↑klossar.	V LAITTA PÖYDÄLLE KORTIN
22 Lea:	palikoita	V SELAA KORTTEJA
23 V:	nå där va (.) verktyg	JA LAITTA YHDEN KORTIN PÖYDÄLLE
24	dom har- dom e färdiga	
25 Lea:	työkaluja.	

Vaikka kumpikin puhuu omaa kieltään, toiminta on yhteistä. Katkelmasta näkyy, että yhteisten huomionkohteiden kautta päästään pitkälti yhteneviin sanallisiin ilmauksiin; sekä opettaja että Lea käyttävät yksikköä nimetessään ilmapallon (*en ballong* r. 15, *ilmapallo* r. 19) ja monikkoa nimetessään palikat (*klossar* r. 21, *palikoita* r. 22). Tämä selittyy siitä, että kuvissa näkyy (mitä todennäköisimmin) yksi ilmapallo, mutta useita palikoita.

Lean vuorot osoittavat kuitenkin, ettei hän tulkitse opettajan puhetta vaan sitä, mikä on visuaalisesti havaittavissa. Molemmat osallistujat käyttävät indefiniittisiä kuvauksia, jotka ovat tässä tapauksessa esitteleviä. Ruotsiksi definiittisyyttä ilmaistaan artikkelin ja pääteen avulla (Hultman 2003: 66–70). Suomeksi käytetään useita keinoja, joista keskeinen on subjektin ja objektin sijanvaihtelu (ks. Vilkuna 1992: 1). Monikon partitiivi (r. 22, r. 25) esittää kuvauksen kvantitatiivisesti epämääräisenä (ks. ISK § 1421).<sup>22</sup> Peräkkäiset epämääräiset kuvaukset kertovat siitä, että viitepiste on muualla kuin puheessa; täysin samatarkoitteinen uudelleenmaininta vaatisi kvantitatiivisesti määräisen lausekkeen (ISK § 1422).

Se, mihin korttiyksilöön osapuolet kiinnittävät huomionsa, vaihtelee hetkitäin. Kuten Etelämäki (2006: 16) toteaa, fyysisen ympäristön esineetkään eivät ole automaattisesti keskustelussa läsnä, ellei niitä ole siihen tavalla tai toisella tuotu. Opettaja tuo kortteja keskusteluun laittamalla niitä pöydälle ja nimeämällä korteissa näkyviä kuvia, Lea taas koskettamalla kortteja (r. 4, r. 17, r. 18) ja kommentoimalla (r. 5) tai nimeämällä kuvia (r. 19, r. 22, r. 25). Toisin kuin puhe, joka perustuu vuorotteluun ja etenee ajassa, pöydälle asetetut kortit ovat molempien osapuolten näkyvillä yhtä aikaa ja pysyvät potentiaalisina huomionkohteina (ks. myös Goodwin 2000; 2002; 5.7.2010). Lea kohdistaa huomionsa ensin yhteen ja sitten toiseen korttiin (r. 17–18): hän koskettaa korttia, jonka opettaja on juuri laittanut pöydälle, mutta tarttuukin sitten ilmapallokorttiin, jonka opettaja on laittanut pöydälle hetkeä aiemmin. Esimerkistä näkyy, ettei Lea kiinnitä yhtäläistä huomiota kaikkiin kortteihin. Ensin hän näyttää kiinnostuvan kortista, jossa ei ole kuvaa lainkaan. Opettaja on edellä nimennyt kissakortin (r. 1–3), mutta Lea siirtää fokuksen toiseen korttiin kommentoimalla kuvattomuutta (r. 4–5). Opettaja

<sup>22</sup> Rivin 19 vuorossa (*ilmapallo*) ero ei suomeksi tule esiin, sillä partitiivi ei olisi tässä tapauksessa edes mahdollinen.

suuntaa kuitenkin huomionsa samaan korttiin kuin Lea (r. 6–9). Kuten luvusta 2.4 ilmeni, huomion suuntaaminen lapsen toiminnan mukaan on hoivapuheen tyypillinen piirre.

Lea alkaa nimetä opettajan nimeämiä kortteja sen jälkeen, kun opettaja on nimennyt ilmapallokortin (r. 15). Saattaa olla, että ilmapallon kuva kiinnostaa häntä. Toisaalta sana *en ballong* muistuttaa äänteellisesti suomenkielistä. Kuten edeltä (esim. 2.5 *liimapensseli*) ja jäljempääkin (luvusta 4.2) näkyy, lapset kiinnittävät alkuvaiheessa huomiota juuri suomea muistuttaviin sanoihin. Äänteellinen samankaltaisuukin voisi siis selittää sitä, että Lea aloittaa nimeämisen juuri kyseisestä kuvasta.

Nimeäminen ja korttiparien etsiminen motivoituvat tulevasta pelistä. Muistipelissä etsitään pareja, ja tästä syystä peliin otetaan korttipareja eikä yksittäisiä kortteja. Nimeäminen taas on mielekästä, koska kortit erottuvat toisistaan juuri kuvien perusteella. Esimerkiksi Björklund (1996: 248) on korostanut nimeämisen merkitystä kielikylpyopettajan työssä; opettaja tuo ruotsia keskusteluun nimeämällä fyysisen ympäristön esineitä. Nimeämistä on myös pidetty tyypillisenä hoivapuheen piirteenä, joka edistää ensikielen oppimista (esim. Paavola 2008). Viimeaikaiset tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, ettei sensitiivisimmillä äideillä ole erityisen paljon nimeäviä vuoroja, vaikka äidin sensitiivisyys onkin ensikielen oppimista edistävä tekijä (Paavola 2008: 50; Paavola ym. 2009: 73). Arkivuorovaikutuksen näkökulmasta on odotuksenmukaistakin, ettei tarkoitteita läheskään aina nimetä, sillä keskustelutoiminta ei yleensä keskity tarkoitteiden tunnistamiseen. Tarkoitteille pitää myös antaa tulkintakehys, jonka perusteella osoittaminen tai nimeäminen on mielekästä. (Ks. Etelämäki 2006: 104; 202.) Vastaavasti uusien sanojen oppimista selvittävässä tutkimuksessa on havaittu, että toiminnan ymmärtäminen vaikuttaa oppimiseen enemmän kuin tarkoitteen näkymisen ja nimeämisen samanaikaisuus (Tomasello 2003: 67–72).

Otan nyt käsiteltäväksi tapauksia, joissa puheena olevia tarkoitteita ei nimitä, vaan niihin viitataan demonstratiiveilla. Demonstratiivien keskeinen ja alkupe räinen tehtävä on yhteisen huomion aikaansaaminen ja koordinoiminen (Diessel 2006). Demonstratiivit sopivat tähän erityisen hyvin, sillä niiden merkitys syntyy viime kädessä tilanteesta.<sup>23</sup> Demonstratiivit ovat universaaleja; niitä on kaikissa maailman kielissä (ma). Myös lasten ensimmäisten sanojen joukossa on yleensä demonstratiiveja, vaikka kielikohtaisen demonstratiivisysteemin oppiminen viekin

---

<sup>23</sup> Demonstratiivit ovat referentiaalisia indeksejä: niillä on jonkinlainen referentiaalinen, maailmaa kuvaava merkitys, mutta viime kädessä merkitys määrittyy kontekstissa (ks. tarkemmin Etelämäki 2006: 14–20).

vuosia (Clark ja Sengul 1978). Kategorian yleisyys maailman kielissä ja varhaisuus lasten kielen oppimisessa kertovat ilmiön, jaetun huomion, keskeisyydestä.

Seuraavassa toiminnan ja tarkoitteiden näkeminen on välttämätön ja toisaalta riittäväkin ymmärtämisen edellytys. Katkelma on tallennettu ensimmäisen keruukerran aamulla. Opettaja järjestee kaappia, ja hän on nostanut pöydälle purkin, johon laittaa kaapista ottamiaan tavaroita. Jussi istuu pöydän ääressä ja seuraa opettajan toimintaa. Keskustelu alkaa, kun opettaja näyttää Jussille niitinpoistajaa, ja Jussi esittää sen käyttötarkoituksesta tulkinnan, jota opettaja ryhtyy korjaamaan. Tulkinnan syntymiseen vaikuttanee opettajan ele: opettaja haukkaa niitinpoistajalla ilmaa (r. 2). Jussi tekee puhuessaan samankaltaisen eleen (r. 5).

### 3.2 LV I syyskuu / aamulla

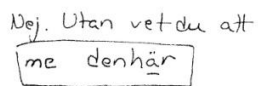


- 01 V: (skulle) ja ocksä sätta en sänhän V OTTAA KAAPISTA NIITINPOISTAJAN JA NÄYTTÄÄ SITÄ JUSSILLE  
 02 (1.5) V HAUKkaa NIITINPOISTAJALLA ILMAA JA LAITTA NIITINPOISTAJAN SEN JÄLKEEN  
 PÖYDÄLLÄ OLEVAAN LAATIKKON, MUTTA EI VIELÄ IRROTA OTETTAAN SIITÄ  
 03 Jussi: sil teh- V OTTAA NIITINPOISTAJAN TAKAISIN ESILLE JA KATSOO JUSSIA  
 | V LAITTA NIITINPOISTAJAN LAATIKKON JA OTTAA KAAPISTA NITOJAN  
 04 jos (.) jos joku on | tuhma ni (.) sille  
 | JUSSI HAUKkaa KÄDELLÄÄN ILMAA  
 05 tehdää | si(nn)e haava.

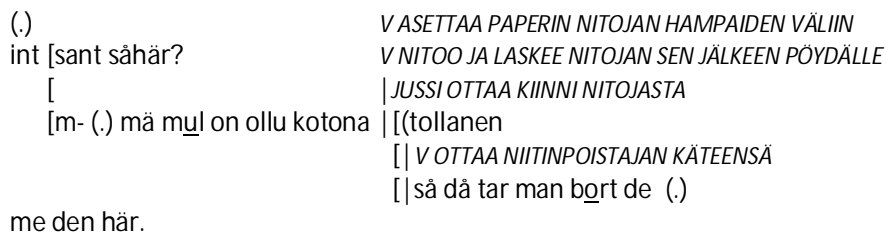


- 06 (.)  
 | V OTTAA NIITINPOISTAJAN HETKEKSI TOISEEN KÄTEENSÄ  
 07 V: nej. (.)hh utan vet du att me | denhär





| V TIPUTAA NIITINPOISTAJAN TAKAISIN LAATIKKOON  
| | V OTTAA PAPERIN  
så om | man< om ja nu slår | här en sänkhän?



09	(.)	<i>V ASETTAA PAPERIN NITOJAN HAMPAIDEN VÄLIIN</i>
10	int [sant sähär?	<i>V NITOO JA LASKEE NITOJAN SEN JÄLKEEN PÖYDÄLLE</i>
	[	<i>  JUSSI OTTAA KIINNI NITOJASTA</i>
11 Jussi:	[m- (.) mä m <u>u</u> l on ollu kotona	<i>  [(tollanen</i>
		<i>[  V OTTAA NIITINPOISTAJAN KÄTEENSÄ</i>
12 V:		<i>[  så då tar man b<u>o</u>rt de (.)</i>
13	me den här.	



14 (2.0) V IRROTTAA NIITINPOISTAJALLA ÄSKEN NITOMANSA NIITIN



15 Jussi: hihi.

16 V: ↑sådär; (.) så kom den bort; ↑

17 (.) >de e en< sådan de här.

18 Jussi: hihiihehehe

| V LAITTAA NITOJAN JA NIITINPOISTAJAN LAATIKKOON

19 V: (de e) de man har (.) |de e int alls någonting

20 som man gör dumheter me (.) sådär,

21 V JATKAA KAAPIN JÄRJESTÄMISTÄ

| JUSSI OSOITTAA ETUSORMELLAAN LAATIKKOA, JOSSA ON NITOJA JA NIITINPOISTAJA

22 Jussi: |om mul tommonen kotona ja mä oon käyttäny sitä ni ei tullu ollenkaa haavaa.

Opettaja esittelee kädessään olevan esineen, niitinpoistajan, demonstratiivisella proadjektiivilla *en sånhän* 'tällainen' (r. 1) ja viittaa siihen hetken kuluttua määräisellä NP:llä *me den här* 'tällä' (r. 7, r. 13), demonstratiivisella proadjektiivilla *en sådan* 'tällainen' (r. 17) ja demonstratiivipronominilla *de här* 'tämä' (r. 17). Tämän lisäksi hän viittaa demonstratiiveilla paperiin (r. 8 *här* 'tähän') ja niittiin (r. 8 *en*

*sānhän* 'tällaisen' ja r. 16 *den* 'se'), kuvailee nitomista (*sāhār* 'näin' r. 10) ja osoittaa, että toiminta on saatettu loppuun (r. 16 *sādār* 'noin').

Vaikka opettaja käsittelee nitojaa (r. 4–9, r. 19), hän ei viittaa siihen sanallisesti. Tämä voisi kertoa siitä, että nitojalla on pelkästään välineen asema: opettaja käyttää sitä selittääkseen niitinpoistajan käyttötarkoitusta. Esineeseen foku-soiminen ohjaisi huomion meneillään olevan toiminnan kannalta sivupoluille. Luvun 2 esimerkissä 2.7 nähtiin, että opettaja ryhtyi esittelemään työvälinettä, liimapensseliä, kesken askarteluohjeiden antamisen. Tämä johti eksplisiittiseen korjaukseen.

Kuten opettaja, myös Jussi käyttää demonstratiiveja: *tollanen* (r. 11), *tommonen* (r. 22), *sil* (r. 3) ja *sitä* (r. 22). Todennäköisesti samoihin kategorioihin päädytään siksi, että demonstratiivit ovat tällaisessa tilanteessa tyypillinen tapa viitata tarkoitteisiin pikemmin kuin siksi, että Jussi olisi ymmärtänyt opettajan käyttämät sanat. Oletettavasti kategorioiden ymmärtäminen perustuu kuitenkin juuri kuvatun kaltaisiin toistuviin tilanteisiin, joissa sanallinen toiminta liittyy ymmärrettävään ei-sanalliseen toimintaan. Sosiokulttuurisen teorian mukaan oppiminen ei edellytä samanlaisten käsitysten saavuttamista vaan osallistumista yhteiseen toimintaan yhtenevillä tavoilla. Esimerkiksi lapset oppivat ymmärtämään aikuisen näkökulman toimimalla aikuisen tavoin. (Wertsch 1979: 21; Lantolf ja Appel 1994: 13; vrt. myös Hanks 1991: 18.) Vastaavasti Goodwin (2007) on osoittanut, että keskustelijat koordinoivat yhdessä sekä sanallista että ei-sanallista toimintaansa. Yhdessä toimiminen selittää myös ymmärtämistä: osallistujien ei tarvitse nähdä toistensa ajatuksia ymmärtääkseen toisiaan, vaan he ymmärtävät, koska osallistuvat yhteisiin toimintoihin ja koska tulkinnat ovat julkisia (ks. myös Schegloff 1991; Wootton 1997: 7–9, 136–7, 198).

Edellä analysoidussa esimerkissä tarkoitteiden tunnistettavuus perustuu esillä olevilla esineillä suoritettaviin toimintoihin. Jussin ensikieliset vuorot vievät keskustelun kuitenkin tilanteen ulkopuolelle. Demonstratiiviset proadjektiivit (*tollanen* r. 11 ja *tommonen* r. 22) esittävät tarkoitteen lajinsa edustajana (ISK § 1411). Anaforinen pronomini *sitä* (r. 22) taas saa tulkintansa edellä sanotusta (ks. ISK § 714; Etelämäki 2006). Tarkoite, johon Jussi viittaa pronominilla *sitä*, on Jussin kotona. Hän luo siis ensikielellään diskurssireferentin, joka on identifioitavissa opettajan kädessä olevan esineen avulla. Samalla hän liittää tässä koetun aikaisempaan kokemusmaailmaansa, ja koska hän voi käyttää ensikieltään, hän pystyy myös osoittamaan yhteyden opettajalle. Hieman epäselväksi tosin jää, viittaako Jussi tässä niitinpoistajaan vai nitojaan – ensimmäinen *sil* (r. 3) viittaa kiistatta niitinpoistajaan, sillä nitoja on vielä kaapissa. Myöhemmin Jussi asettaa kuitenkin kätensä nimenomaan nitojan päälle (r. 11). Nitoja ja niitinpoistaja ovat

melko samannäköisiä, ja tästä syystä Jussikaan ei välttämättä aluksi tiedä, kummankaltainen esine hänellä on kotona.

Tarkastelen vielä, miten opettaja koordinoi ei-sanallista toimintaansa Jussin puheen mukaan. Opettaja on laittamassa niitinpoistajaa laatikkoon (r. 2) mutta muuttaa liikkeensä suuntaa, kun Jussi ottaa vuoron:

- 02 (1.5) V HAUKKAA NIITINPOISTAJALLA ILMAA JA LAITTA NIITINPOISTAJAN SEN JÄLKEEN  
PÖYDÄLLÄ OLEVAAN LAATIKKON, MUTTA EI VIELÄ IRROTA OTETTAAN NIITINPOISTAJASTA  
03 Jussi: sil teh- V MUUTTA LIIKKEENSÄ SUUNTA JA OTTAA NIITINPOISTAJAN TAKAISIN ESILLE.



- 04 | V LAITTA NIITINPOISTAJAN LAATIKKON JA OTTAA KAAPISTA NITOJAN  
jos (.) jos joku on | tuhma ni (.) sille

Niitinpoistajan käyttötarkoituksen selittämiseksi tarvitaan nitojaa ja paperia, johon niittejä nidotaan. Paperi on pöydällä, mutta nitoja on otettava kaapista. Opettaja ottaa nitojan Jussin puhuessa (r. 3–4), jo ennen kuin Jussi on lopettanut vuoroaan. Jussi on kuitenkin ehtinyt aloittaa lausumalla *sil teh-* (r. 3), mikä voisi riittää kertomaan, että hän aikoo ottaa puheeksi niitinpoistajan käytön. Opettaja näyttääkin reagoivan juuri tähän: hän on ryhtynyt laittamaan niitinpoistajaa laatikkoon (r. 2), mutta muuttaa liikkeensä suuntaa, kun Jussi aloittaa vuoron (r. 3).

Charles Goodwin on korostanut vastaanottajien aktiivista roolia puheen muotoutumisessa. Hän on jo aikanaan osoittanut (1979; 1981: 55–94), että puhujat muotoilevat syntaktisia kokonaisuuksia vastaanottajan reaktioiden, kuten katseen, perusteella taukoilemalla ja aloittamalla uudestaan, jos katsekontakti puuttuu. Hän näyttää myös, miten kertomusta kuunteleva tietävä vastaanottaja koordinoi fyysistä toimintaansa kertomuksen etenemisen mukaan: valmistautuu kertomuksen huippukohtaan ja asettuu esittämään kertomusta yhdessä puhujan kanssa (2007: 21–24). Goodwin (2007) kritisoi Goffmanin (1981) osallistujaroolijakoa liiasta puhujakeskeisyydestä. Hänen mukaansa Goffman jättää vastaanottajat liian vähälle huomiolle eikä ota huomioon puhujan ja vastaanottajan vuoro-

Analysoin lopuksi tapauksen, jossa yhteiseksi huomionkohteeksi muodostuvat huoneen ulkopuolella olevat puut ja pensaat ja osallistujat luovat tulkintakehystä osoittamalla ikkunaa. Katkelma on ensimmäisen syksyn marraskuulta, ja keskusteluun osallistuvat jälleen opettaja ja Jussi. Myös Elli ja Lea ovat paikalla, mutta eivät puhu juuri tässä tilanteessa. Keskustelu alkaa, kun opettaja sytyttää kynttilän ja Jussi arvelee, että kynttilän sytyttäminen liittyy jonkun syntymäpäivään. Esimerkistä ilmenee myös, että opettaja koordinoi puhettaan Jussin eisanallisen toiminnan mukaan (r. 23–24).

V NOJAA VASEMMALLA KÄDELLÄÄN PÖYTÄÄN JA SYTYTTÄÄ OIKEALLA KÄDELLÄÄN PÖYDÄN KESKELLÄ OLEVAA KYNTTILÄÄ. JUSSI, ELLI JA LEA ISTUVAT PÖYDÄN ÄÄRESSÄ.

85

Opettaja selittää Jussille, että kynttilän sytyttäminen liittyy lumisateeseen (r. 9) ja ulkona vallitsevaan pimeyteen (r. 19), toisin sanoen talveen. Hän osoittaa puhuessaan ikkunaa (r. 10, r. 19). Jussi tuo keskusteluun joulun, sen ajankohdan talvesta, johon sekä kynttilät että luminen maisema usein liitetään – ja joka on lapsen näkökulmasta talven odotetuin juhla. Opettajan vuoroista käy ilmi, ettei kynttilän sytyttämiselle ole erityistä syytä. Kynttilä voidaan sytyttää muuten vaan, siksi että se on hauskaa (r. 12). Jussi näyttää ymmärtävän: hän käyttää verbiä *leikkiä* (r. 15, 17). Leikkiminen on juuri sellaista tekemistä, jota tehdään hivin vuoksi, ilman varsinaista päämäärää tai syytä. Tämän jälkeen hän kytkee esiin nostamansa joulu-teeman opettajan luomaan kehykseen. Hän osoittaa sormellaan samaa ikkunaa kuin opettaja edellä ja esittää pihalla näkyvien puiden ja pensaiden ulkonäön perusteluksi sille, että kyseisellä hetkellä voisi ajatella olevan joulu. Opettaja asettuu Jussin vierelle, katsoo tämän osoittamaan suuntaan ja esittää samanmielisen kannanoton (r. 26–28). Hän reagoi ymmärtäen Jussin vuoroon ja tulee samalla ilmaisseeksi ruotsiksi osan siitä, mitä Jussi on sanonut suomeksi.

Yhteisenä huomionkohteena on aluksi kynttilä, jonka opettaja sytyttää, ja sen jälkeen ikkunan takana oleva luminen maisema, joka tehdään yhteiseksi osoittavien eleiden, katseen ja puheen avulla. Osoittavia eleitä käytetään myös silloin, kun varsinaista konkreettista osoitettavaa ei ole (McNeill 1995: 173–175; Kendon 2004: 199–224). Tässä tapauksessa ikkunan takana oleva luminen maisema muodostaa kuitenkin viitepisteen, johon osallistujat orientoituvat (vrt. Osala 2008: 19). Se tehdään spesifimmäksi vuorovaikutuksen edetessä; opettaja viittaa yleisesti lumisateeseen ja valkoiseen maisemaan (r. 9 ja 11: *när de snöar ute* ‘kun ulkona sataa lunta’, *de e alldeles vitt* ‘on ihan valkoista’), mutta Jussi poimii maisemasta tietyt entiteetit, puut ja pensaat, joita hän osoittaa yksitellen (r. 23 ja r. 25).

Vaikka yhteistä huomionkohdetta koordinoidaan tässä osoittavien eleiden avulla, eleet eivät ole pääasiallinen vuorovaikutuskanava, vaan ne toimivat yhdessä puheen kanssa. Toisaalta elehtimiseen vaikuttaa kaikki muu, mitä osallistujat tekevät (ks. myös Goodwin 2003). Erityisesti opettajalla on konkreettisestikin kädet täynnä, ja hän elehtii vapaalla kädellään muun toimintansa ohessa. Hän sytyttää kynttilän, ravistaa tulitikun sammuksiin, nostaa puurokulhoa ja käväisee ruokakärryn luona. Hän reagoi kuitenkin koko ajan myös siihen, mitä Jussi sanoo ja tekee. Edellä käsitellyssä tapauksessa (esim. 3.2) opettaja muokkasi eisanallista toimintaansa Jussin puheen mukaan. Tässä hän myötäilee puheellaan Jussin elettä:

		JUSSI OSOITTAA IKKUNAA
23 Jussi	joululla on	puut [tollaisia
24 V:		.där (.) .jå:

Kendonin (2004: 205-6) mukaan etusormella osoittamiseen liittyy usein deiktinen ilmaus. Jussin eleeseen liittyy tässä kaksi demonstratiivia: hänen oman vuoronsa *tollaisia* ja opettajan *där* 'tuolla'. Samanaikaisuus osoittaa, että molemmat ovat päätyneet demonstratiiviin yhtä aikaa, vaikka päätyvätkin erilaiseen kuvaukseen. Jussin käyttämä demonstratiivinen proadjektiivi kohdistaa huomion tarkoitteen ominaisuuksiin (ks. ISK § 725). Opettajan käyttämä *där* 'tuolla' taas ilmaisee sijaintia. Tämä kertoo siitä, että hän muotoilee puhettaan tässä ensisijaisesti Jussin vuorovaikutustoiminnan ja toissijaisesti hänen vuoronsa merkityksen mukaan.

Edellä käsitellyistä esimerkeistä näkyy, että puhe on perustavasti kytköksissä yhteisiin konkreettisiin huomionkohteisiin ja siihen, mitä tilanteissa tehdään (ks. myös Melander ja Sahlström 2010: 111–151). Lapset pystyvät tulkitsemaan opettajan puhetta pitkälti sen perusteella, mitä näkevät opettajan tekevän. Näissä tapauksissa vuoron ottavat lapset osallistuvat kuitenkin vuorovaikutukseen spontaanisti, sillä he valitsevat itsensä toimijoiksi. Analysoin seuraavaksi sellaisia vuoroja, jotka on laadittu opettajan aloittamaa toimintaa täydentäviksi vierusparin jälkijäseniksi. Opettaja aloittaa toiminnan, ja lapsen tehtäväksi tulee täydentää se edellisen vuoron projisoimalla tavalla. Koska opettajan vuoro rajaa toiminnan ja siirtää vuoron lapselle, myös ymmärrysongelmat tulevat selvemmin ilmi.

### 3.3 Lasten vastaukset

#### 3.3.1 Vierusparit

Kaikki keskustelun vuorot luovat jonkinlaisia odotuksia seuraavalle toiminnalle. Vuorot eroavat kuitenkin sen suhteen, kuinka tiukasti ne rajaavat seuraavan toiminnan. Kiinteimmän kytköksen muodostavat vierusparit, esimerkiksi tervehdys ja vastatervehdys, kutsu ja sen hyväksyntä tai hylkäys, direktiivi ja sitä seuraava toiminta tai kysymys ja vastaus. (Ks. esim. Heritage 1996 [1984]: 257; Schegloff 2007.) Kysymykset rajaavat toimintatyyppin lisäksi myös seuraavan vuoron rakenteen, ja niitä voidaan siksi pitää etujäsenistä rajaavimpina (Schegloff ja Lerner 2009: 110–111).

Vierusparit muodostuvat kahdesta osasta: etujäsenestä ja jälkijäsenestä. Etujäsentä pidetään aloitettuna toimintana, joka jäisi ilman jälkijäsentä vajaaksi.

(Sacks 1992 [1972] b: 521–541; Schegloff ja Sacks 1973; ISK § 1197.) Vieruspareille on tyypillistä, että etujäsenen ja jälkijäsenen tuottavat eri puhujat. Vuorottelun kannalta esimerkiksi kysyminen toimii keinona siirtää vuoro toiselle. Se paitsi oikeuttaa, myös velvoittaa toisen vastaamaan. Vierusparirakenteeseen liittyy siis myös normatiivinen odotus. (Raevaara 1993: 50.)

Opetusdiskurssissa lähdetään yleensä liikkeelle kolmiosaisesta rakenteesta, joka muodostuu aloitteesta, responssista ja palautteesta (ks. Mehan 1979; Tainio 2007: 40; Niemelä 2008: 113–178; Kääntä 2010: 36–38). Lähden liikkeelle kaksijäsenisestä perusyksiköstä, vierusparista, mutta totean kuitenkin, että monissa tapauksissa opettaja kuittaa aloittamansa toiminnan tavalla tai toisella – esimerkiksi partikkelilla *så där*. Tämäkin tulee opituksi; toiselta vuodelta olen tallentanut tapauksen, jossa yksi lapsista käyttää tätä partikkelia asettaessaan leipomansa piparkakun pöydälle.

Opetusdiskurssin kolmiosainen perusyksikkö voisi liittyä siihen, että arkikeskustelun mahdollisuus toteutuukin opetusdiskurssissa sääntönä. Sacks (1992a: 54) on todennut, että kysymyksen esittäjällä on yleensä oikeus puhua uudestaan vastauksen jälkeen: "the person who is asking the questions seems to have first rights to perform an operation on the set of answers". Institutionaalisissa keskusteluissa tavoite vaikuttaa olennaisesti siihen, miten arkipuheen keinoja käytetään hyväksi, mutta nekin rakentuvat arkikeskustelun periaatteille (Drew ja Heritage 1992; Levinson 2006: 61; Peräkylä 1997). Kuten useissa tutkimuksissa on todettu, opetustilanteissa esitetyt kysymykset ovat luonteeltaan testaavia, sillä opettaja tietää vastauksen ennalta (ks. esim. Kleemola 2007; Melander ja Sahlström 2010: 160; Mortensen 2009: 498). Vastauksen jälkeinen vuoro onkin luonteva paikka käsitellä ja tarpeen mukaan korjata edeltävää vastausta.

Koska keskityn lasten toimintaan, en ota kantaa siihen, onko kolmas vuoro samalla tavalla sekventiaalisesti implikoitu kuin vierusparin toinen eli jälkijäsen (vrt. Melander ja Sahlström 2010: 21–22). Perusyksikön kolmiosaisuus olisi kuitenkin siinä mielessä ongelmallista, että kaksiosaisia vieruspareja jouduttaisiin pitämään elliptisinä. Tämä taas olisi ristiriidassa keskustelunanalyttisen ajattelutavan kanssa, sillä vuorovaikutuksen ilmiöiden katsotaan olevan kontekstissaan riittäviä. Esimerkiksi kysymys–vastaus–vieruspari tai kutsu ja sen hyväksyntä/hylkäys saavat tyypillisesti jonkinlaisen kuittauksen, mutta tervehdykset ovat kaksijäsenisiä.

Koska puhe etenee ajassa, keskustelijoiden on kuunneltava ja analysoitava lausumia sitä mukaa kuin niitä tuotetaan (Sacks 1992b: 41). Osallistujien täytyy ymmärtää vähintään se, valitseeko vuoro hänet seuraavaksi toimijaksi. Jos näin



tapahtuu, olennaista on myös ymmärtää, mikä on seuraava mahdollinen siirto. (Sacks ym. 1974: 727–728.) Vierusparin tyypistä ja etujäsenen asiasisällöstä riippuu, projisoiko etujäsenen ensisijaisesti sanallista vai toiminnallista jälkijäsentä. Esimerkiksi direktiivin jälkeen seuraava relevantti toiminta on direktiivin edellyttämän teon tekeminen. Edellytetty teko taas voi olla fyysinen tai sanallinen ja jälkijäsenen siitä riippuen joko fyysinen tai sanallinen toiminta (ks. lukua 2.4.3). Kielikylvyn alkuvaiheessa opettajan aloittaman toiminnan täydentäminen on lasten näkökulmasta erityisen haastavaa, sillä toiminta on aloitettu kielellä, jota he eivät vielä osaa (ks. myös Södergård 2002: 58–59). Kuten edeltäkin kävi ilmi, osallistujilla on kuitenkin käytössään kaikki tilanteen tarjoama visuaalinen tieto. Lisäksi lapset ovat jo oppineet keskustelutoiminnot: he hallitsevat vastaamisen, jos vain ymmärtävät, mitä kysytään.

Etu- ja jälkijäsen eivät aina seuraa toisiaan välittömästi, vaan vierusparirakenne voi laajentua sisältäpäin. Jos toinen puhuja ei syystä tai toisesta vastaa, kysymyksen esittänyt henkilö voi jatkaa vuoroaan esimerkiksi tarkentamalla kysymystä tai vastaanottaja voi vastauksen sijasta aloittaa esimerkiksi korjausjakson, jonka jälkeen osallistujat palaavat keskustelun päälinjalle. (Ks. esim. Pomerantz 1984; Schegloff 1990: 64; 2007: 97–114.) Vuorottelu on kuitenkin yleensä sujuvaa, sillä keskustelun vuorot seuraavat toisiaan usein välittömästi tai pienellä päällekkäisyydellä (Sacks ym. 1974: 700–701). Tästä näkökulmasta katsottuna esimerkiksi kysymyksen ja vastauksen välinen tauko implikoi ainakin potentiaalista ongelmaa.

Aloitan lasten vastausten käsittelyn tapauksista, joissa toiminnan täydentäminen näyttää vaivattomalta: lapset vastaavat tilanteeseen sopivalla tavalla heti etujäsenen jälkeen. Sen jälkeen siirryn tapauksiin, joissa lapsen toiminta osoittaa, että etujäsenen tulkitseminen on tavalla tai toisella ongelmallista. Toisin kuin myöhemmissä vaiheissa (ks. lukua 4.4), lapset eivät kuitenkaan alkuvaiheessa yleensä nosta ymmärrysongelmia esiin esimerkiksi korjausaloitteilla, vaan ongelmat ilmenevät heidän toiminnastaan – tai sen puuttumisesta.

### **3.3.2 Lapsi toimii tilanteeseen sopivalla tavalla**

Päiväkotipäivät muodostuvat samoista päivittäin toistuvista rutiineista, ja päivän kulku on tästä syystä pitkälti ennakoitavissa. Ennakoitavuutta lisää myös se, että monet aktiviteetit koskevat jokaista lasta vuorollaan. Koska ryhmällä on käytössään vain kaksi huonetta, lapset viettävät aikaa samoissa tiloissa ja seurailevat toistensa touhuja silloinkin, kun eivät osallistu samoihin

aktiviteetteihin – ja koska he näkevät, mitä toiset ovat tekemässä, he voivat myös ennakoida, mitä omalla vuorolla on odotettavissa. Tällainen tilanne on seuraavassa katkelmassa. Mallu ja Lea maalaavat sormiväreillä, ja Meri, Elli ja Atte katselevat vierestä. Opettaja kysyy, haluaako Meri tulla maalaamaan. Meri juoksee opettajan luokse, mutta Elli kääntyy Aten puoleen ja ehdottaa poistumista. Molemmat toiminnat osoittavat, että lapset orientoituvat oman maalausvuoronsa koittamiseen, vaikka osoittavatkin erilaista suhtautumista odotettavissa olevaan toimintaan.

#### 3.4 LV I lokakuu / askartelu

*V MAALAA MALLUN KÄTTÄ PUNAISEKSI.*

*ATTE, ELLI JA MERI SEISOVAT PÖYDÄN VIERESSÄ KATSUMASSA*

*MALLU PAINAA KÄTENSÄ KUVAN PAPERIIN*

01 V:           å så får Mallu gå å tvätta händena

02               *MALLU JUOKSEE HUONEESTA, V RIISUU LEALTA ESILIINAN*

03 V:           så där

04 V:           vill Meri komma.

*V PITÄÄ ESILIINAA KÄDESSÄÄN*

05               *MERI NYÖKKÄÄ JA JUOKSEE V:N LUOKSE*

06 V:           jå?

07 Elli:       mennå me pois ettei meillekå käy.   *ELLI KATSOO VIERESSÄÄN SEISOVAA ATTEA*

08 V:           nå du- om du vill så får du komma   *ELLI JA ATTE JUOKSEVAT HUONEESTA*

09               Elli å- (1.0) ni får nog alla komma å trycka.

10               (.) alla får komma å trycka.

Meri juoksee opettajan luokse heti, kun opettaja suuntaa hänelle vuoron. Tämä osoittaa, että etujäsenen tulkitseminen on ongelmattonta. Vaikka Meri ei ymmärtäisi opettajan ruotsinkielistä puhetta, hän ymmärtää kuitenkin nimensä ja sen, mihin toimintaan häntä pyydetään; hänhän on seisonut vieressä ja nähnyt, miten Mallu ja Lea ovat painaneet kätensä kuvia paperiin. Elli taas näyttää ennakoivan tapahtumaa, joka olisi tässä tilanteessa todennäköinen: oma maalaamisvuoro voisi koittaa pian (r. 7). Opettajan seuraavasta puheenvuorosta (r. 8–9) näkyy, että Elli osuukin oikeaan, hän saisi tulla maalaamaan, jos haluaisi. Lausuman loppu paljastaa myös, että vuoro on ennen pitkää tulossa. Opettaja toteaa, että kaikki saavat tulla maalaamaan (r. 10). Opettajan käyttämä verbi *får* 'saa' implikoi, että maalaamista käsitellään mieluisana tekemisenä. Ellin käyttämä ilmaus *ettei meillekå käy* osoittaa kuitenkin toisenlaista suhtautumista odotettavissa olevaan toimintaan. – Elli käyttää liitepartikkelia *-kåå(n)*, vaikka odotuksenmukainen olisi tässä tapauksessa *-kin*. Tämä osoittaa, että ensikielikin on vielä kehittymässä.

Auer (2005: 9) toteaa, että ennakoimista voidaan käyttää jonkin tapahtuman ennalta ehkäisemiseen. Hän mainitsee esimerkkinä esisekvenssit, jotka ennakoivat tulevaa keskustelutoimintoa, esimerkiksi kutsua. Ennen kutsun

esittämistä puhuja voi käyttää vuoron, jonka jälkeen hän voi vastaanottajan reaktiosta riippuen joko edetä varsinaiseen kutsuun tai jättää kutsun esittämättä (ks. myös Etelämäki 2006: 18). Voitaisiin ehkä ajatella, että Elli käsittelee Merille esitettyä kysymystä esityönä hänellekin pian esitettävään kysymykseen. Paikalta poistuminen on suoraviivainen keino estää vuorotteluun perustuvan projektion toteutuminen.

Seuraavaksi esittämäni analyysit perustuvat kokoelmaan, johon olen poiminut kahdelta syyskuussa nauhoitetulta aamupalalta kaikki sellaiset vierusparijaksot, joissa etujäsen on opettajan esittämä interrogatiivi tai kysymyksen tavoin käytetty deklaratiivi. Noin tunnin mittaisessa aineistossa on 65 opettajan aloittamaa vierusparijaksoa, jotka sisältävät sata interrogatiivia tai kysyvältä vaikuttavaa lausumaa. Olen laskenut mukaan myös sellaiset vuorot, joihin lapsi reagoi vastaamalla, vaikka vuoro ei näytä kysyvältä. Olen täydentänyt kokoelmaa lokakuun aamupala- ja askartelutilanteiden tapauksilla.

Aloitin tapauksista, joissa toiminnan täydentäminen näyttää ongelmattomalta: lapset toimivat tilanteeseen sopivalla tavalla välittömästi etujäsenen jälkeen. Sujuvat jaksot ovat olennaisia erityisesti siksi, että alkuvaiheessakin suuri osa vuorovaikutuksesta on sujuvaa. Monissa tilanteissa lapset näyttävät ymmärtävän opettajan toimintaa, vaikka eivät ymmärtäisikään tämän puhetta. Sujuvia jaksoja analysoimalla pääsen käsiksi niihin ei-sanallisiin seikkoihin, joihin ymmärtäminen perustuu.

Ensimmäisellä keruukerralla sujuvimmat vierusparijaksot syntyvät aamupalan alussa. Seuraavissa esimerkeissä opettaja kiertää pöydän ympäri ja kysyy jokaiselta lapselta vuorotellen, haluaako tämä tarjolla olevia ruokia. Se, mitä tarjoillaan, on näkyvillä – esimerkeissä 3.5 ja 3.6 opettajan kädessä. Lisäksi toimitaan vuorotellen, jolloin lapset voivat ennakoida sekä mitä heiltä odotetaan (myöntävää tai kieltävää vastausta) että milloin heidän vuoronsa tulee. Lapset Ulla, Lea, Aku ja Jussi istuvat pöydän ääressä vierekkäin edellä mainitussa järjestyksessä. Opettaja tarjoilee ensin teetä ja sitten maitoa. Hän kiertää lapsen luota toiselle. Ensimmäisen kierroksen hän aloittaa Ullasta, toisen Jussista.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Aku ja Jussi juttelevat keskenään riveillä 1-5. Heidän keskusteluaan ei ole litteroitu tähän. Vaikka Akun ja Jussin vuorojen sisältö ei todennäköisesti ole merkityksellinen, keskustelun päättymisen (tai keskeytymisen) ajoitus todennäköisesti on: he lopettavat puhumisen, kun opettaja lähestyy teekannun kanssa.

3.5 LVI syyskuu / aamupala  
V TULEE ULLAN LUOKSE TEEKANNU KÄDESSÄÄN



- 01 V: vill du Ulla ha te. V KUMARTUU JA KATSOO ULLAA  
02 ULLA PUDISTAA PÄÄTÄÄN  
03 V: vill Lea ha te. V KUMARTUU LEAA KOHTI  
04 ((Lea on opettajan takana, hänen reaktionsa ei näy))  
05 V: ne: du ville int ha.  
06 V: men Aku du tar te.  
07 AKU KÄÄNTYY KATSOMAAN OPEA JA KANNUA, NYÖKYTTÄÄ PÄÄTÄÄN  
08 V: ↑jä? V KAATAA AKULLE TEETÄ  
09 JUSSI KATSOO, KUN V KAATAA TEETÄ JA NOUSEE SEISOMAAN  
10 V: å Jussi?, V LÄHESTYY JUSSIA  
11 (.)  
12 [(tyckte om te) JUSSI KÄÄNTYY KANNUA KOHTI  
13 Jussi: [joo (.) mai↑too ↓sekaa



- 14 V KAATAA JUSSILLE TEETÄ

### 3.6 LVI syyskuu / aamupala

01 V AVAA MAITOTÖLKIN JA TULEE LASTEN LUOKSE

02 V KAATAA JUSSILLE MAITOA

03 V: >vill du ha< mjölk i: V OJENTAA MAITOPURKKIA AKUA KOHTI

04 (.)

05 AKU NYÖKKÄÄ

06 V: °jä.° V KAATAA AKULLE MAITOA

07 V: .så ↑där

08 V: å Ulla ville ha bara mjölk V SEISOO LEAN VIERESSÄ

09 (.) MAITOTÖLKKI KÄDESSÄÄN

10 å-å: |Lea ville ha bara mjölk.  
|LEA KATSOO V:A JA NYÖKKÄÄ

Molemmissa tapauksissa lapset toimivat etujäsenen projisoimalla tavalla heti tai melkein heti etujäsenen jälkeen. He vastaavat myöntävästi tai kieltävästi: nyökkäämällä tai pudistamalla päätään. Ainoastaan Jussi vastaa sanallisesti (3.5 r. 13). Hän vastaa jo ennen kuin opettaja on ehtinyt lausua vuoroaan.

Näyttää siltä, että sekä lapset että opettaja orientoituvat ruuan tarjoilemiseen rutiinina, joka etenee kun on kerran saatettu käyntiin. Aloittaessaan kysymyssarjaa opettaja ”tekee enemmän” kuin kysyessään asiaa, jonka on jo kysynyt yhdeltä tai useammalta lapselta. Sarjan ensimmäinen kysymys (esim. 3.5 r. 1) on syntaktisesti täydellinen interrogatiivi, johon sisältyy kaksinkertainen henkilöviittaus: opettaja viittaa Ullaan sekä erisnimellä että y. 2. p. pronomiinilla *du*. Jussi, joka on viimeisenä vuorossa, alkaa vastata jo ennen kuin opettaja on ehtinyt kysyä. Tämä osoittaa, että puhuttelu ja kannun kanssa lähestyminen saavat hänet tulkitsemaan opettajan vuoron teen tarjoilemiseen tähtääväksi kysymykseksi.

Ennakoitavuus lisääntyy toiminnan edetessä. Projektioon liittyy kehityskaari, jonka alkupäässä osallistujat käyttävät maksimaalisen määrän kognitiivista energiaa, kun taas loppupään elementit ovat ennustettavia. (Ks. Auer 2005.) Tässä tapauksessa kehityskaari kattaa koko toimintajakson, ja viimeisenä vuorossa olevat lapset voivat nojata myös heitä edeltävien lasten tulkintoihin.

Esimerkeistä näkyy, ettei lasten tapa vastata riipu opettajan vuoron syntaktisesta rakenteesta. Akulle, Ullalle ja Lealle suunnatut vuorot (esim. 3.5 r. 6 ja esim. 3.6 r. 6, 8 ja 10) ovat deklaratiiveja. Deklaratiivit voivat tietyin ehdoin toimia myös kysymyksinä (Weber 1993; Lindholm 2003: 60–62; Korpela 2007: 141–200), mutta etenkin jälkimmäisen esimerkin deklaratiivit (r. 8 ja r. 10) vaikuttavat pikemminkin toteavilta: verbi on imperfektissä, ja edeltä (esim. 3.5) on juuri käynyt ilmi, että lapsi ei halunnut teetä. Koska jäljellä on vain juoma, jota nyt on tarjolla, opettaja voi päätellä, että lapsi haluaa sitä. Lea kuitenkin nyökkää

opettajan vuoron jälkeen (3.6 r. 10) ja toiminta näyttää samanlaiselta kuin Akun vastaus hänelle esitettyyn interrogatiiviin (3.6 r. 5). Aku taas vastaa nyökkäämällä sekä deklaratiiviin (3.5 r. 7) että interrogatiiviin. Lapset näyttävätkin tässä vaiheessa reagoivan tilanteeseen eivätkä vuoron syntaktiseen rakenteeseen. Tämä on linjassa Södergårdin (2002: 240) tulosten kanssa; kielikylpyopettajan kysymysten syntaktinen rakenne ei hänenkään tutkimuksessaan vaikuttanut niiden ymmärrettävyyteen.

Seuraavissa tapauksissa etujäsen liittyy tuttuun pääaktiviteettiin ja ymmärtämisen kannalta keskeiset tarkoitteet ovat näkyvillä: opettaja osoittaa niitä puhuessaan. Vuorottelu ei kuitenkaan tue ymmärtämistä, sillä opettaja aloittaa leikkeiden tarjoilemisen (esim. 3.7) tai tarjoilee leikkejä lapselle, joka on ottamassa toista leipäänsä (esim. 3.8). Molemmat lapset osoittavat kuitenkin ymmärtävänsä, mihin opettaja tähtää.

### 3.7 LV I syyskuu / aamupala

01 V:	nu ska vi se	<i>V MENE ULLAN VIEREEN,</i>
02	(.)	<i>OTTAA LEIKKELELAUTASEN JA</i>
03 V:	>titta<	<i>KYYKISTYY ULLAN VIEREEN</i>
04	(0.5)	
05 V:	där e ägg (.)	<i>V OSOITTA MUNAA</i>
06	ost (.)	<i>V OSOITTA JUUSTOA JA KATSOO ULLAA</i>
07	eller korv	<i>V OSOITTA MAKKARAA</i>
08	(.)	
09	va vill du ha	
10	ULLA OTTAA HAARUKAN JA POIMII LEIKKELETTÄ	
11 V:	du vill ha korv.	

### 3.8 LV I syyskuu / aamupala

*V KATSOO MERIÄ, JOKA ON LOPETTELEMASSA LEIPÄNSÄ VOITELEMISTA*

01 V:	å va ↑vill du ha på: nu: (då)=	
02	=vill du ha	<i>V KUMARTUU KATSOMAAN LEIKKELELAUTASTA</i>
03 V:	<ost>	<i>V OSOITTA JUUSTOA</i>
04	eller <korv>	<i>V OSOITTA MAKKARAA</i>
05	eller ↑ägg.	<i>V OSOITTA MUNAA JA KATSOO MERIÄ</i>
06	MERI OSOITTA MAKKARAA	
07 V:	korv.	

*V POIMII HAARUKALLA MAKKARASIIVUN JA ANTAA SEN MERILLE*

Ymmärtäminen näyttää vaivattomalta, vaikka lapset eivät voi nojata vierustoverinsa malliin. Toisin kuin edellä, opettaja käyttää hakukysymyksiä.<sup>25</sup> Kysymyssana osoittaa avoimen kohdan, ja minimivastaus on lauseke, joka

<sup>25</sup> Käsitelen hakukysymyksiin vastaamista luvussa 4.3.3. Tällöin fokuksessa ovat sellaiset pääasiassa ensimmäisen vuoden kevään tapaukset, jotka edellyttävät sanallista vastaamista.

edustaa samaa kategoriaa kuin avointa kohtaa osoittava interrogatiivipronomini (ISK § 1680). Kysymyssana *va?* 'mitä' määrittelee avoimen kohdan yleisellä tasolla. Näissä tilanteissa mahdollisten vastausten joukko on kuitenkin rajattu, sillä kyseeseen tulevat tarkoitteet ovat osallistujien ulottuvilla ja opettaja esittelee ne sekä sanallisesti että osoittamalla. Tästä syystä myös ei-sanallinen responsso on pragmaattisesti mahdollinen. Lapset näyttävät kuitenkin käsittelevän kysymyksiä eri tavoin. Ulla suorittaa teon, joka tulee relevantiksi vastauksen jälkeen: hän ottaa valitsemaansa leikkelettä. Meri taas osoittaa leikkelettä, mutta jättää antamisen opettajan tehtäväksi. Syntyy vieruspari, joka perustuu osoittaviin eleisiin: opettajan osoittava ele on etujäsen ja Merin osoittava ele jälkijäsen. Osoittavat eleet ovat tyypillisiä aikuisen ja pienen lapsen vuorovaikutuksessa. Jones ja Zimmerman (2003: 178) ovat esittäneet, että pienen lapsen osoittava ele ja hoivaavan aikuisen vastaus muodostavat proto-vierusparin.

Vaikka opettaja käyttää tässä hakukysymyksiä, kysymykset muistuttavat funktioltaan vaihtoehtokysymyksiä. Opettaja esittelee kolme vaihtoehtoa, joista lapsen on valittava yksi. Yhteys vaihtoehtokysymykseen näkyy myös vuorojen muotoilussa: esimerkissä 3.8 opettaja jatkaa vaihtoehtokysymyksellä (r. 2–5), ja esimerkissä 3.7 hän kytkee viimeiset vaihtoehdot toisiinsa disjunkttiivista suhdetta ilmaisevalla konjunktilla *eller* 'vai'. Hakukysymyksen käyttäminen näyttäisikin näissä tilanteissa motivoituvan siitä, että vaihtoehtoja on enemmän kuin kaksi.

Seuraavat esimerkit osoittavat, että ei-sanallinen toiminta vaikuttaa lapsen tulkintaan sanallista muotoilua enemmän. Esimerkissä 3.9 opettaja tiedustele, haluaako Aku viimeisen nokareen hilloa ja esimerkissä 3.10 hän toteaa, että Merille on jäänyt paljon paprikaa. Molemmat lapset pudistavat päätään.

### 3.9 LV I syyskuu/ aamupala

*AKU ON VIIMEISENÄ AAMIASPÖYDÄSSÄ. OPETTAJA ISTUU HÄNEN VIERESSÄÄN*

01 V:	nå Aku.	<i>V KOSKETTAA AKUN POSKEA,</i>
02	(.)	<i>V OTTAA HILLOKIPON JA KAAPII HILLON</i>
03 V:	>får ja sätta< den där	<i>LOPUT LUSIKKAAN</i>
04	sista slumpen åt dej	
05	(.)	<i>V ASETTAA KIPON JA LUSIKAN LÄHEMMÄS AKUA</i>
06 V:	vill du ↑ha.	
07	<i>AKU PUDISTAA PÄÄTÄÄN</i>	
08 V:	.nä	<i>V LAITTA HILLOKIPON RUOKAKÄRRYYN</i>

Aku vastaa, vaikka sanallinen vuoro tuskin riittää kertomaan, mihin opettaja tähtää (r. 3–4). – Tulkintaa ei edes voisi tehdä pelkästä puheesta, sillä opettaja ei nimeä hilloa. Ei-sanallinen toiminta on kuitenkin ymmärrettävää; opettaja on kaapinut hillon loput lusikkaan, hän asettaa kipun ja lusikan lähemmäs Akua ja kysyy.

Seuraavassa taas Meri vastaa sellaiseenkin vuoroon, jota ei ole muotoiltu kysymykseksi. Opettaja näyttää täysinäistä paprikakippoa ja toteaa, että Merille on jäänyt paljon paprikaa. Meri reagoi pudistamalla päätään.

3.10 LV I syyskuu/ aamupala 20.9.

V OJENTAA TÄYSINÄISTÄ PAPRIKAKIPPOA MERIÄ KOHTI



| MERI KÄÄNTYY KATSOMAAN V:A

03 V: tit | ta så mycke paprika de blev åt Meri hihi?

04 MERI PUDISTAA PÄÄTÄÄN

05 V: ↑ tycker du int om ↑ paprika.

06 (1.0) MERI KATSOO ETEENSÄ

| V OS. KIPPOA

07 V: (>ska du ta<) en sändan | ↑ liten liten liten bit

08 (.)

| V OS. UUDESTAAN

09 V: | å smaka

10 MERI OTTAA PAPRIKANPALAN

11 V OTTAA PAPRIKANPALAN JA KATSOO MERIÄ

12 V JA MERI SYÖVÄT PAPRIKOITAAN YHDESSÄ

Vaikka vastausta (r. 4) ei edelläkään kysymys, opettajan ei-sanallinen toiminta on tulkittavissa paprikan tarjoilemiseksi; hän ojentaa kippoa Merille ja puhuttelee tätä. Hetken kuluttua hän myös tarjoilee paprikaa (r. 07): hän osoittaa pientä paprikan palaa, jonka Meri sen jälkeen ottaa kiposta (r. 10).<sup>26</sup> Paprikakipon ojentamista voitaisiinkin pitää paprikan tarjoilemiseen tähtäävänä esityönä. Tarjoileminen seuraa hetken kuluttua, ja tästä syystä Merin vastaus sopii tilanteeseen, vaikka se ei sovi-kaan juuri edelliseen vuoroon. – Kiinnostavaa on, että opettaja kuitenkin etenee paprikan tarjoilemiseen Merin kieltävästä vastauksesta huolimatta. Tähän vaikutta-nee se, että hän on hoivaajan roolissa, ja hänen tehtäviinsä kuuluu muun muassa lasten ruokailusta huolehtiminen (vrt. lukuun 2.4).

<sup>26</sup> Tämän jälkeen opettaja ja Meri syövät paprikoitaan yhdessä. Jäljempää näkyy, että paprikan maistelu jää Merin mieleen; hän ottaa asian puheeksi seuraavan päivän aamiaisella (esim. 3.12).



Esimerkistä näkyy myös, että opettaja reagoi Merin kieltävään vastaukseen vuorolla, joka sopisi etujäseneksi Merin edeltävään toimintaan: hän esittää vaihtoehtokysymyksen (r. 5), johon voisi vastata esimerkiksi pudistamalla päätään. Tähän kysymykseen Meri ei kuitenkaan vastaa (vrt. seuraavaan lukuun). Vaikka keskustelukatkelmassa on siis sekä kysymys että vastaus, ne eivät sijoitu peräkkäin odotuksenmukaisella tavalla, vaan vastaus edeltää kysymystä. Toisaalta kysymys (r. 5), joka ei liity ymmärrettävällä tavalla rutiinin eteenpäin viemiseen (ruuan tarjoiluun), ei saa jälkijäseneksi vastausta, vaan sitä seuraa hiljaisuus (r. 6).

Tutkin seuraavaksi sellaisia tapauksia, joissa lapsi ei vastaa. Ne vahvistavat edellä esitettyä: sitä, että kysymyksen ymmärtäminen perustuu ymmärrettävissä olevaan ei-sanalliseen toimintaan ja siihen, mitä osallistujat näkevät.

### **3.3.3 Lapsi jättää vastaamatta**

Läheskään kaikki etujäsenet eivät saa jälkijäsentä. Vastauksen puuttumisen ei kuitenkaan aina tarvitse osoittaa, ettei lapsi olisi ymmärtänyt opettajan vuoroa. Koska päiväkodissa on usein meneillään monia yhtäaikaista toimintoja ja osallistujia on paljon, vastaus voi puuttua, koska lapsi ei kuule vuoroa tai hänen huomionsa on muualla. Vaasassa yhden kielikylpyryhmän lapset olivat lisäksi huomanneet, että ymmärtämättömyyttä voi käyttää hyödyksikin. Lapset teeskentelivät, etteivät ymmärrä, kun heitä kehoitettiin esimerkiksi siivoamaan. (Vesterbacka 1991: 101–102.)

Tässä jaksossa analysoin tapauksia, joissa vastauksen puuttuminen näyttäisi johtuvan ymmärtämisongelmasta. Näin tapahtuu erityisesti silloin, kun opettaja esittää kysymyksiä, joita ei voi tulkita visuaalisesti havaittavien huomionkohteiden perusteella ja jotka eivät liity ymmärrettävällä tavalla meneillään olevaan toimintaan. Tällaisia tapauksia ei tosin ole paljon, mikä selittyy sillä, että opettajat pyrkivät yleensä muotoilemaan puhettaan niin, että lapset voivat ymmärtää. Heillä ei ole tapana esittää kysymyksiä, jotka eivät motivoidu meneillään olevasta toiminnasta. Seuraavaksi tarkastelluissa tapauksissa (3.11 ja 3.12) opettaja ja lapsi ovat jääneet aamupalapöytään kahdestaan. Saattaa olla, että opettaja tästä syystä aloittaa selaisiakin puheenaiheita, joihin lapsi ei pääse mukaan – toisaaltahan olisi luonnontonta istua pöydän ääressä kovin pitkään sanomatta mitään. Silloin, kun paikalla on useita lapsia, he puhelevat keskenään suomeksi, ja opettaja osallistuu lasten aloittamiin puheenaiheisiin. Tällainen tilanne nähdään esimerkissä 3.13, jossa opettajan kysymys liittyy lapsen suomenkieliseen vuoroon. Toisin kuin yllättävät puheenaiheet, lasten suomenkielisiä vuoroja elaboroivat kysymykset ovat tyypillisiä jo alkuvaiheessa.

Esimerkissä 3.11 opettaja kysyy, onko Aku väsynyt. Katkelma on samasta tilanteesta kuin edellä käsitelty 3.9, jossa opettaja tarjoi Akulle hilloa ja tämä vastasi pudistamalla päätään. Nyt Aku katsoo opettajaa, mutta ei vastaa.

### 3.11 LV I syyskuu / aamupala

		AKU KATSOO OPEA
01 V:	Aku ser riktig sömni ut	ida
02:	va har du (---)	
03	(e du) riktig trött	
04	AKU KATSOO OPEA	
05 V:	sidu.	
06	V LAITTAÄ KÄDEN POSKELLEEN	
07 V:	trött.	V KALLISTAA PÄÄTÄÄN
08	(1.0)	AKU KATSOO SIVUUN JA KALLISTAA PÄÄTÄÄN
09 V:	mhehehe	V SILITTÄÄ AKUN HIUKSIA
	du ser nog trött ut.	

Opettaja esittää Akun fyysistä olotilaa koskevan väitteen (r. 1), johon seuraava kysymys (r. 3) liittyy. Opettajan oma ruotsinkielinen vuoro toimii tulkintakehyksenä, jonka perusteella kysymys on mielekäs: Aku näyttää väsyneeltä. Koska väite on esitetty ruotsiksi, sekä kysymyksen motiivin että kysymyksen ymmärtäminen edellyttäisi ruotsinkielisen puheen ymmärtämistä. Kysymys ei liity pääaktiviteettiin, ruokailuun, eivätkä visuaalisesti havaittavat esineet edistä tulkintaa. Opettaja kylä selittää ymmärtämisen kannalta keskeistä adjektiivia *trött* 'väsynyt' nukkumista kuvaavalla eleellä, mutta ele ei kerro, millä tavalla ilmaus on relevantti meneillään olevan toiminnan kannalta – toisin sanoen, mitä opettaja tällä eleellä hakee. Ele ei myöskään kuvaa ainoastaan yhtä sanaa; se voisi yhtä hyvin liittyä esimerkiksi verbiin *nukkua*.

Seuraavassa opettaja tiedustele, onko Meri laulanut kotona hämähäkkilaulua. Hän esittää useita saman seikan selvittämiseen tähtääviä kysymyksiä. Meri ei vastaa, vaan hän aloittaa vierusparin, joka liittyy edellisen päivän aamiaiseen (ks. esim. 3.10). Tilanne muistuttaa aikaisempaa sikäli, että opettaja ja Meri ovat molemmissa tapauksissa viimeisiä ruokailijoita.

### 3.12 LV I lokakuu / aamupala

MERI SYÖ, V ISTUU HÄNEN VIERESSÄÄN  
V KÄÄNTYY KATSOMAAN MERIÄ

01 V:	°.hm°	
02	(0.5)	V KATSOO MERIÄ, MERI KATSOO ETEENSÄ
03 V:	@ha du sjungi imse vimse spindel	V KATSOO MERIÄ
04	där hemma.@ ((pehmeästi))	MERI KÄÄNTÄÄ KATSENSA ALAVIISTOON, POISPÄIN OPESTA
05	(.)	V KALLISTAA PÄÄTÄÄN JA KATSOO MERIÄ
06 V:	fö mamma.	

07	(1.0)	MERI OTTAA PUUROA LUSIKALLA
08 V:	↑°.hm.°	
09	(1.0)	
10 V:	kan <u>m</u> amma också sjunga imse vimse spidel	
11	(3.0)	MERI KURTISTAA KULMIAAN JA OTTAA PUUROA
12 V:	månne hon <u>k</u> an.	
13	(.) (eller) sjunger hon (.) på <u>f</u> inska.	
14	(1.5)	
	MERI VILKAISEE OPEA	
15 V:	hämä hämä   häkki	
16	sjunger hon <u>d</u> e:	MERI KATSOO ETEENSÄ
17	(2.0)	JA JATKAA SYÖMISTÄ
18 V:	°m:°°	
19	(2.0)	
20 V:	eller kan <u>p</u> appa sjunga	V KUMARTUU LÄHEMMÄS MERIÄ
21	imse vimse spindel.	
22	(2.0)	MERI LUSIKOI PUUROA SUUHUNSA JA ALKAA HYMYILLÄ
		MERI KÄÄNTÄÄ KATSETTAAN OPETTAJAA KOHTI,
23 V:	m:°	LAITTA PUUROA SUUHUNSA JA
24	(2.0)	LASKEE LUSIKAN LAUTASELLEEN
25 Meri:	Emuistatko så ku meille jäi <u>k</u> okona se paprika.£	
26 V:	jå:(h)å(h)å(h)å:.	
27	(.) när de (.) de (blev) så mycke <u>p</u> aprika	
28	här jå. (.)	
29	de va i ↑går.	
30	(.) så åt vi paprika sen.	V ESITTÄÄ OTTAVANSA
31	mmm mt m:::.	PÖYDÄLTÄ JOTAKIN JA
32	((maiskuttaa))	LAITTAVANSA SITÄ SUUHUN
33	de va <u>g</u> ott. (.) ida <u>h</u> ar vi ingen <u>p</u> aprika.	

Sacksin (1992b: 534) mukaan vierusparin etujäsen voi sijoittua mihin tahansa muualle paitsi toisen etujäsenen jälkeen, ellei vieruspari aloita välisekvenssiä – esimerkiksi korjausjaksoa. Merin kysymys (r. 25) ei liity mihinkään edeltävistä vuoroista, vaan se aloittaa uuden topiikin. Näyttääkin siltä, että hän jättää opettajan kysymykset huomiotta ja aloittaa aiheesta, joka juolahtaa hänen mieleensä juuri tässä. Katkelman alussa hän pikemminkin välttelee kuin pyrkii ymmärtämään opettajan puhetta; hän kääntää katsettaan pois päin opettajasta ja kurtistaa kulmiaan (r. 4, r. 11). Meri vilkaisee opettajaa siinä vaiheessa, kun tämä mainitsee hämähäkki-laulun suomenkielisen nimen (r. 15). Kuten jäljempääkin näkyy, lapset reagoivat alkuvaiheessa suomea muistuttaviin sanoihin. Tässä opettaja käyttää poikkeuksellisesti suomenkielistä sanaa, mutta kyseessä onkin erisnimi.

Vaikka opettaja lisää tunnistamista helpottavia elementtejä – *fö mamma* 'äidille' (r. 6), *hämä hämä häkki* (r. 15) ja *pappa* 'isä' (r. 20) – vastaaminen edellyttäisi puheen ymmärtämistä. Kysymys liittyy menneeseen aikaan, eikä sillä ole mitään tekemistä pääaktiviteetin, aamupalan syömisen kanssa. On kuitenkin huomattavaa,

tava, että myös Merin kysymys liittyy menneeseen. Itse asiassa hän ilmaisee pitkälti saman kuin opettaja edellisenä päivänä: 3.10, r. 3 *titta så mycke paprika de blev åt Meri* 'katso kuinka paljon paprikaa Merille jäi' vrt. 3.12, r. 25 *muistatko sä ku meille jäi kokonaa se paprika*. Koska tapahtumien välillä on kokonainen vuorokausi, vuoro ei voi perustua aikaisemmassa tilanteessa kuultuun lausumaan vaan tilanteiden samankaltaisuuteen. Katkelmassa näkyikin tilanteesta toiseen ulottuva jatkuvuus: Meri nostaa topiikiksi tapahtuman, joka on koettu edellisenä päivänä samankaltaisessa tilanteessa.

Vaikka keskustelun vuorot ovat ensisijaisesti kytköksissä paikallisesti, välittömästi edeltävään vuoroon, mitkä tahansa vuorot voidaan ainakin periaatteessa kytkeä toisiinsa. Jos ne eivät sijaitse peräkkäin, kytkös pitää osoittaa erikseen. (Sacks 1992b: 554–560; Schegloff 2007: 14–16.) Tässä tapauksessa kytkös ilmenee *muistaa*-verbistä, persoonapronominista ja *se*-pronominista. Lausumanalkuinen verbi, *muistatko*, kytkee tapahtuman menneeseen ja kutsuu opettajaa muistelemaan. Monikon ensimmäisen persoonan pronomini *meille* taas osoittaa, että muisteltava on osallistujien yhteinen kokemus. NP:n tarkenteena käytetty pronomini *se* ilmaisee, että puheena oleva tarkoite, paprika, esitellään riittävän tunnetuna. – Vaikka paprika ei ole näkyvillä, se on ollut varsin konkreettisesti olemassa siinä tilanteessa, johon Meri viittaa. Sitä on katseltu ja maisteltu yhdessä. Opettajan seuraavasta vuorosta näkyy, että hän tunnistaa tilanteen, josta Meri puhuu. Hän jättää oman agendansa ja jatkaa Merin aloittamasta aiheesta.

Seuraavassa opettaja elaboroi Santun kertomusta jatkokysymyksellä. Toisin kuin esimerkissä 3.11, jossa kysymys motivoitui ruotsinkielisestä väitteestä, kysymys perustuu tässä lapsen omaan suomenkieliseen vuoroon. Kuten havaitaan, suomenkielinen vuoro ei kuitenkaan riitä tulkintakehykseksi. Santtu ei vastaa kysymykseen, vaan jatkaa kertomista.

### 3.13 LV I syyskuu / aamupala

- |            |  |                                    |
|------------|--|------------------------------------|
| 01 Santtu: | =(Mikki) oli <u>tuonu</u> meille                 | V KIERTÄÄ TOISELLE PUOLELLE PÖYTÄÄ |
| 02         | (0.8) krhmf ((rykii))                            |                                    |
| 03         | hillopaketin?                                    |                                    |
| 04 V:      | @aj@ ((yllättyneen kuuloisesti))                 |                                    |
| 05         | va <u>va</u> de för sylt va de [< äpp ]el>       |                                    |
| 06 Santtu  | [mut se]   | V ISTUUTUU SANTTUA VASTAPÄÄTÄ      |
| 07         | mut <u>ei</u> se <u>tuonu</u> nytten ku se e- e- |                                    |
| 08         | <u>eri</u> <u>päivänä</u> ?                      |                                    |
| 09 V:      | njä:.  |                                    |

Santtu ja opettaja puhuvat vuorotellen, mutta Santtu sitoo vuoronsa omaan edelliseen vuoroonsa, sen sijaan että reagoisi siihen, mitä opettaja sanoo. Lausu-

manalkuinen partikkeli *mut* (r. 7) kytkee vuoron hänen omaan edelliseen vuoroonsa, ja anaforinen pronomini *se* (r. 6 ja r. 7) viittaa samaan tarkoitteeseen kuin kertomusta aloittavan vuoron erisnimi (r. 1). Myös opettaja käyttää pronominia *de* 'se' (r. 5), mutta hän viittaa pronominilla Santun mainitsemaan hilloon. Kuten edellä (esim. 3.11–3.12), vastaaminen edellyttäisi puheen ymmärtämistä, sillä kysymykset liittyvät kielellä luotuun maailmaan, eivät käsillä olevaan tilanteeseen.

### 3.3.4 Lapsi luottaa arvaukseen

Tässä jaksossa käsittelen tapauksia, joissa lapsi toimii tai vastaa tavalla, joka osoittaa, että tulkinta ei perustu puheeseen vaan ei-sanalliseen toimintaan tai siihen, mitä lapsi näkee.

Ensimmäisessä tapauksessa opettaja pyytää Ullaa ojentamaan lautasliinat, mutta Ulla ojentaakin leipäkorin. Tämä osoittaa, että hän ymmärtää opettajan vuoron vain osin.

3.14 LV I syyskuu / aamupala

01 V:	Ulla kan du skicka	<i>V OJENTAA KÄTTÄÄN PÖYDÄN YLI</i>
02	di där servettena (.) papp(ren)	
03	ULLA OJENTAA LEIPÄKORIN	

Ulla ja opettaja istuvat eri puolilla pöytää. Pöydällä Ullan edessä on kaksi koria, joista toisessa on lautasliinoja ja toisessa leipää. Opettajan ele ilmaisee, että hän pyytää antamaan jotakin. Puhuttelu taas osoittaa, että vuoro on suunnattu Ullalle. Ele ei kuitenkaan spesifioi pyynnön kohteena olevaa entiteettiä; se osoittaa vain suunnan. Koska leipäkori on pöydällä lautasliinojen vieressä, pyynnön kohteena voisivat yhtä hyvin olla leivät. Jos Ulla ojentaishi lautasliinat, hänen toimintansa vastaisi etujäsenen projektioon täysin. Tällöin vaikuttaisi siltä kuin hän ymmärtäisi opettajan ruotsinkielisen vuoron kokonaan. Tässä tapauksessa hänen toimintansa kuitenkin osoittaa, että ymmärtäminen on osittaista. Siitä huolimatta hän ei tarkista ymmärtämistään esimerkiksi korjausaloitteella vaan toimii välittömästi opettajan vuoron jälkeen, ikään kuin ymmärtäminen olisi itsestäänselvää.

Seuraavasta näkyy, että lapsi luottaa visuaaliseen informaatioon, joka on tässä tapauksessa poikkeuksellisesti ristiriidassa sanallisen kanssa. Opettaja tiedustelelee, minkä väristä paperia Meri haluaa käyttää sateenvarjonsa askartelmissa, ja hän esittelee kyseeseen tulevat vaihtoehdot sekä sanallisesti että ei-sanallisesti (r. 4–13). Tullessaan punaisen kohdalle hän nostaa – ilmeisesti vahingossa – myös keltaisen paperin (r. 14):

### 3.15 LV I lokakuu / askartelu

MERI JA KATI ASKARTELEVAT PAHVISTA SATEENVARJOJA. SATEENVARJOON ON LEIKATTU KOLME REIKÄÄ, JOTKA ON TARKOITUS PEITTÄÄ VÄRIKKÄÄLLÄ SILKKIPAPERILLA.

V ISTUU TUU MERIN VIEREEN JA KUMARTUU MERIÄ KOHTI

- 01 V:       ↑va vill du ha fö färg.  
 02           (1.0)                               V KATSOO MERIÄ, MERI KATSELEE SATEENVARJOAAN  
 03 V:       (de) här bakom                   V OSOITTA SATEENVARJOSSA OLEVIA REIKIÄ  
 04           vill du ha sänhan               V OJENTAA KÄTTÄÄN VÄRILLISIÄ PAPEREITA KOHTI  
 05           <lju:sgrön?>                   V NOSTAA PÖYDÄLTÄ VAALEANVIHREÄN JA VIHREÄN PAPERIN  
 06           (.)  
 07 V:       sän?  
 08           (.)  
 09 V:       eller ↓grönt?  
 10           (.)                               LAITTAA VIHREÄT PAPERIT TAKAISIN PÖYDÄLLE  
 11 V:       så finns de också               JA KUROTAA KÄTTÄÄN KOHTI PUNAISTA (JA KELTAISTA) PAPERIA  
 12           (.)  
 13 V:       r:ött?  
 14           V NOSTAA PUNAISEN PAPERIN. SEN PÄÄLLÄ OLEVA KELTAINEN TULEE MUKAAN. KELTAINEN ON PÄÄLLIMMÄISENÄ  
 15 Meri:     &keltasta.&  
 16 V:       ↑du vill ha rött.

Jos opettajan sanallinen ja ei-sanallinen toiminta vastaisivat toisiaan, Meri näyttäisi ymmärtävän opettajan puhetta (vrt. esim. 3.14). Sanallisen ja visuaalisen informaation ristiriitaisuus syntyy, kun keltainen paperi nousee punaisen mukana. Meri havaitsee juuri päällimmäisen paperin – eli keltaisen. Opettajan seuraava vuoro (r. 16, *du vill ha rött* 'sinä haluat punaista') osoittaa, että hän tulkitsee Merin vastauksen myöntäväksi vastaukseksi edeltävään kysymykseensä. Tässä tapauksessa hän reagoi siis oman edeltävän toimintansa pohjalta eikä näytä havaitsevan, mitä Meri on sanonut. Hän on esitellyt vaihtoehdon ja Meri on hyväksynyt sen. Osallistujilla on kuitenkin edellä esitetystä vaihtoehdosta erilainen käsitys. Vaikka käsitykset eivät osu yksin, tilanne ratkeaa suotuisasti, sillä hetken kuluttua Meri ilmoittaa haluavansa useampia värejä – punaista ja keltaista.

Seuraavassa Meri vastaa hakukysymykseen nyökkäämällä. Toisin kuin luvun 3.3.2 esimerkeissä, nyökkääminen ei tässä tapauksessa ole pragmaattisesti käypä vastaus, sillä opettaja ei ole esitellyt tarkoitteita edellä. Esimerkki on tallennettu askartelutilanteessa, jossa lapset painavat kätensä kuvia paperiin. Opettaja tiedustelee Meriltä, mitä väriä hän haluaa kämmeneensä.

### 3.16 LV I lokakuu / askartelu

MERI ON JUURI PAINANUT PAPERIIN KÄTENSÄ KUVAN JA SAA MAALATA TOISENKIN KÄDEN.

- 01 V:       va vill du ha fö färg på den handen.  
 02           V OTTAA MERIN KÄDESTÄ KIINNI

03 V:	på den här.	V OSOITTAA MERIN KÄTTÄ VAPAALLA KÄDELLÄÄN
04	(.)	MERI KATSOO KÄTTÄÄN
05 V:	va sku du villa ha	V SIVELEE MERIN KÄMMENTÄ SORMELLAAN
06	fö färg här.	
07	MERI NYÖKYTTÄÄ PÄÄTÄÄN	
08 V:	vilken färg.	V PÄÄSTÄÄ MERIN KÄDESTÄ JA OSOITTAA PÖYDÄLLÄ OLEVIA VÄRIPURKKEJA
09 V:	oransch eller gult eller grönt.	
10 Meri:	°(--)	
11	V KUMARTUU NIIN ETTÄ KORVA ON MERIN SUUN EDESSÄ	
12 Meri:	°(--)	
13 V:	grönt.	

Vaikka ymmärtämisen kannalta keskeiset tarkoitteet ovat esillä, opettaja ei osoita niitä kysyessään (vrt. esim. 3.7 ja 3.8), vaan hän osoittaa aluksi Merin kättä (r. 3). Nyökkäys (r. 7) sopisi vastaukseksi vaihtoehtokysymykseen, esimerkiksi kysymykseen ”haluatko tähän käteen väriä”. Opettajan ei-sanallinen toimintakin tukee tätä tulkintaa. Meri reagoi siis siihen, mitä opettaja tekee eikä siihen mitä tämä sanoo. Opettaja esittelee tarkoitteet vasta Merin responssin jälkeen (r. 8–9), ja tämä näyttääkin ratkaisevalta – Meri kuiskaa jotakin, minkä opettaja tulkitsee tarkoittavan vihreää (r. 13).

Seuraavassa Jussi reagoi kysymykseen matkimalla opettajaa:

3.17 LV I syyskuu / aamupala

JUSSI ON SYÖNYT LAUTASENSA TYHJÄKSI

01	V KYRKISTYY JUSSIN VIEREEN	
02 V:	.hhh va du färdi: sen Jussi ha du äti färdit.	
03	(1.0)	JUSSI JA V KATSOVAT TOISIAAN
04 V:	@>e du< mätt@	JUSSI KATSOO ETEENSÄ
05	(0.2)	
06 V:	e magen mätt.	V TAPUTTAA JUSSIN MAHAA
07 Jussi:	mett tett tett tett	JUSSI VILKAISEE OPEA JA TAPUTTAA SITTEN MAHAANSA

Opettaja kysyy, onko Jussi syönyt (r. 2) ja onko hän kylläinen (r. 4 ja 6). Jussi vastaa samankuuloisella äännejonolla ja taputtaa mahaansa. Näyttää siltä, että hän luo kysymyksestä sanaleikin, johon taputuksetkin sopivat. Sekä äänneasua että vatsan taputtaminen ovat peräisin opettajalta, mutta Jussi vie toimintaa eteenpäin varioimalla äänneasua (*mett* → *tett*) ja lisäämällä määrää.

Luvussa 2.4.3 havaittiin, että vuoron tai sen osan toistaminen johti tilanteeseen sopivaan tulokseen silloin, kun opettaja kehotti lapsia kiittämään ruuasta. Tässä tapauksessa toisto ei kuitenkaan täytä etujäsenenen projektiota, sillä vaihtoehtokysymys projisoi myöntävää tai kieltävää vastausta. Toistoa edeltää kaksi taukoa, joista ensimmäisen aikana Jussi ja opettaja katsovat toisiaan, ja tämän jälkeen Jussi katsoo eteensä. Opettajan ei-sanallinen toiminta siis osoittaa, että

hän odottaa Jussilta jonkinlaista vastausta. Vastauksen viivästyminen ja vastaa-  
mistapa viittavat siihen, että Jussi päätyy toistoon, koska ei keksi muuta tapaa  
reagoida. Koska kysymys projisoi myöntävää tai kieltävää vastausta, vastauk-  
seksi riittäisi esimerkiksi nyökkääminen. Todennäköisesti Jussi päätyisi toisenlai-  
seen vastaamistapaan, jos hän ymmärtäisi kysymyksen.

Englanninkielisten kaksi–kolmivuotiaiden kaksospoikien keskinäisiä keskus-  
teluja analysoinut Ochs Keenan (1983a: 18) on osoittanut, että toistaminen on  
merkittävä keino, jolla lapset vievät vuorovaikutusta eteenpäin. Hän esittää, että  
lapset tulkitsevat relevanssin periaatetta (Grice 1975) laajemmin kuin aikuiset: he  
voivat sitoa vuorojaan edellisiin pelkästään äänteellisesti. Cook (1997) taas esi-  
tää, että kieli on pienelle lapselle ensisijaisesti leikkiväline. Se koostuu hauskan-  
kuuloisista äännejonoista, joita lapset toistavat ja varioivat. Luvussa 2.4.3 nähtiin,  
että Jussi varioi opettajan käyttämää ilmausta myös ruuasta kiittäessään: hän  
lisäsi määrää (esim. 2.18) ja muutti rytmiä (esim. 2.19). Toistaminen ja varioimi-  
nen tuntuvatkin olevan Jussille tyypillinen tapa toimia. Esimerkissä 3.17 opettajan  
puheen toistaminen voi motivoitua osaltaan myös siitä, että ruokailun päätteeksi  
opettaja tyypillisesti tarjoaa ilmauksen toistettavaksi: hän lausuu mallin, jonka  
avulla lapset voivat kiittää ruuasta. Samoin kuin ruuasta kiittäminen, tämäkin kat-  
kelma ajoittuu hetkeen, jolloin Jussi on juuri lopettanut syömisen.

Lopuksi analysoin tapauksen, jossa opettaja elaboroi kysymyksellään  
Jussin suomenkielistä kertovaa vuoroa. Tämäkin kysymys projisoi myöntävää tai  
kieltävää vastausta, mutta Jussi sanoo uudestaan saman, mitä on itse sanonut  
edellä. Hän kuitenkin katsoo opettajaa ja aloittaa samalla substantiivilla, johon  
opettajan on lopettanut vuoronsa. Tämä viittaa siihen, että hän pyrkii  
vastaamaan, vaikka vastaus ei olekaan sopiva juuri edeltävään kysymykseen.

### 3.18 LV I syyskuu / aamupala

- 01 Jussi: jos kuvittelee king kongia ni sit näkee pahoja  
02 ēunia eikä niiē.  
03 V ((voitelee leipää)): °.jo° (.) °faktist° *JUSSI KATSOO AKUA.*  
04 (.) *AKU HÄMMENTÄÄ TEETÄÄN*  
05 Jussi ((Akulle)): eikä nii  
06 V: >ha(de) du< sett (.) pā sādant dā.  
07 (.) *V KUMARTUU JUSSIA KOHTI*  
08 V: Jussi. *AKU KÄÄNTYY KATSOMAAN OPEA*  
09 (.) *JUSSI SYÖ LEIPÄÄ AKUUN PÄIN KÄÄNTYNEENÄ*  
10 | *JUSSI KÄÄNTYY OPEA KOHTI*  
11 V: ha du sett pā sān film som heter |kingkong.  
12 *JUSSI SYÖ LEIPÄÄ, OPETTAJAAN PÄIN KÄÄNTYNEENÄ*  
13 V: ha du.  
14 Jussi: kingkongii jos (.) kuvittelee nii menee m- (.) paha- (.)  
15 pahoja (.) ūnia (.) ↓saa.



Opettaja tiedustelee samaa seikkaa kahdella vaihtoehtokysymyksellä (r. 6 ja r. 11: 'oletko nähnyt sellaista', 'oletko nähnyt elokuvan, jonka nimi on kingkong'). Ensimmäinen kysymys on ymmärrettävissä vain edeltävässä keskustelukontekstissa; tarkoitteeseen viitataan demonstratiivisella proadjektiivilla *sådan* 'sellaista'. Jälkimmäisessä kysymyksessä opettaja korvaa proadjektiivin NP:llä *sån film som heter kingkong* 'elokuva jonka nimi on kingkong'. Jussi reagoi substantiiviin *kingkong*: hän kääntyy katsomaan opettajaa ja aloittaa seuraavan vuoronsa kyseisellä sanalla.

Opettaja joutuu ensin kalastelemaan Jussin huomiota, sillä Jussi katsoo aluksi vieressään istuvaa Akua ja onkin ilmeistä, että hän suuntaa ensimmäisen vuoronsa tälle. Opettaja lisää kysymyksiinsä responssia hakevia elementtejä, erisnimen ja verbilausekkeen *ha du* (r. 8, r. 13). Molemmat ovat tyypillisiä lisäyksiä (ks. esim. Eriksson 2001), joilla opettaja jatkaa vuorojaan, kun lapsi ei vastaa. Erisnimen funktio näyttäisi olevan lapsen huomion hakeminen, verbilausekkeen toiston taas responssin hakeminen, kun lapsen huomio on jo suuntautunut opettajaan. Opettaja käyttää erisnimeä, kun Jussi katsoo Akua, mutta toistaa verbilausekkeen, kun Jussi katsoo häntä mutta ei vielä vastaa.

Päätän tämän luvun analysoimalla vierusparijaksoja yhteisen toiminnan osana. Kiinnitän huomiota siihen, miten opettaja käyttää ei-sanallisia resursseja hyväkseen ja tulkitsee lasten toimintaa muotoillessaan etujäseniä ymmärrettäväksi.

### 3.4 Vierusparit osana yhteistä toimintaa

Opettajat tulkitsevat lasten toimintaa sekä muotoillessaan etujäseniä että jälkijäsentä seuraavia vuoroja. Lapsen toiminnasta riippuu myös, tarvitaanko etujäsentä lainkaan. Esimerkiksi ruuan tarjoilemiseen tähtäävä kysymys ei ole mielekäs, jos lapsi on jo pyytänyt ruokaa itse. Lapsen toiminta vaikuttaa myös siihen, millaiseksi etujäsen muotoutuu. Tämä näkyy seuraavista esimerkeistä (3.19 ja 3.20), joissa opettaja kehottaa lasta viemään astiansa ruokakärryyn. Tarkastelun kohteena ovat sanallisen ja ei-sanallisen toiminnan yhteispeli ja toimintajaksojen muotoutumisen erot näissä kahdessa samantyyppisessä tilanteessa.

3.19 LV I syyskuu / aamupala

LEA NOUSEE PÖYDÄSTÄ, MUTTA JÄTTÄÄ LAUTASEN PÖYDÄLLE

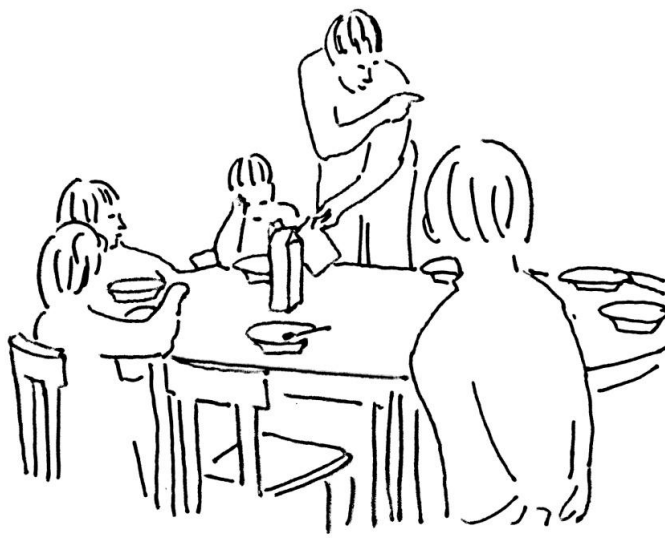
09 V: Lea

10 (.)

LEA PYSÄHTYY JA KATSOO V:A

11

↑kan du ta



| V OS. RUOKAKÄRRYÄ

12 | tällriken å sätta den där. ↑ LEA VILKAISEE V:N OSOITTAMAAN SUUNTAAN

13 (.)

| V OS. LEAN LAUTASTA

14 V: den där | tällriken



15 LEA OTTAA LAUTASENSA JA LÄHTEE VIEMÄÄN SITÄ RUOKAKÄRRYYN

Pyydetyn tehtävän suorittaminen edellyttää kahta tekoa: lautasen ottamista ja sen viemistä kärryyn. Opettaja sanallistaa molemmat teot siinä järjestyksessä kuin ne on tehtävä. Hän käyttää kahta osoittavaa elettä: hän osoittaa ensin ruo-

kakärryä (r. 12) ja sitten lautasta (r. 14). Ensimmäinen osoittava ele alkaa, kun opettaja nimeää esineen, joka Lean on siirrettävä. Koska opettaja osoittaa tällöin kärryä eikä lautasta, ele ei toimi tarkoitteen nimeämisen tukena. Sen sijaan se näyttäisi luovan tulkintakehyksen lausumanloppuiselle demonstratiiville *där*, joka ilmaisee paikan, johon lautanen on vietävä.

Osoittavien eleiden järjestys on edellytettyn toimintaan ja puheenvuorojen sanalliseen sisältöön nähden päinvastainen. Eleiden järjestys selittyy kuitenkin vuorovaikutuksesta; jälkimmäinen ele sijoittuu opettajan vuoron kohtaan, jossa direktiivi on jo kertaalleen loppuunsaatu, mutta Lea ei ole vielä lähtenyt vie-mään lautasta. NP *dendär tallriken* ja sitä myötäilevä osoittava ele (r. 14) jatkavat syntaktisesti loppuunsaatettua lausumaa, ja sen vuoksi niitä voidaan pitää lisäyksinä (ks. esim. Eriksson 2001; Linell 2005: 284–291). Lausuman jatkaminen tulee relevantiksi, koska Lea ei heti reagoi etujäsenen edellyttämällä tavalla (vrt. Pomerantz 1984). Lea kuitenkin katsoo opettajan osoittamaan suuntaan (r. 12), ja opettaja voi siten olettaa hänen havainneen eleen osoittaman kohteen: ruokakärryn. Tästä syystä seuraavaksi relevantiksi toiminnaksi tulee siirrettävän tarkoitteen spesifioiminen uudestaan. Osoittaminen on tässä tapauksessa tilanteeseen sopiva keino, sillä tarkoite on osallistujien ulottumattomissa ja toisaalta sanallinen spesifiointi (r. 12) on osoittautunut riittämättömäksi.

Seuraavassa Jussille osoitetussa direktiivissä on vain ruokakärryä osoittava ele, sillä Jussi ryhtyy toimimaan heti kun direktiivilausuma on saatettu loppuun:

3.20 LV I syyskuu / aamupala

V JA JUSSI ISTUVAT PÖYDÄN ÄÄRESSÄ VIEREKKÄIN

JUSSI LOPETTELEE SYÖMISTÄ

04 V:           sä kan du sätta

05           (.)

06 V:           ske↑den där

V OTTAA JUSSIN LUSIKAN

JA LAITTA SEN KUPPIIN



07 V:                   | *V OSOITTAA RUOKAKÄRRYÄ*  
                   å så för du | ↑muggen på kärran.



08                   *JUSSI LÄHTEE VIEMÄÄN MUKIAAN RUOKAKÄRRYYN*  
 09 V:                   sådär

Toimintajaksojen erilaiseen muotoutumiseen vaikuttanee lapsen toiminnan lisäksi myös se, että Lea on ehtinyt nousta ruokapöydästä ennen kuin opettaja esittää direktiivin, mutta Jussi istuu pöydän ääressä opettajan vieressä. Opettaja joutuu kiinnittämään Lean huomion puhuttelemalla (esim. 3.19, r. 9), mutta Jussiin hän viittaa pronomiinilla *du*. Tarkoitteen spesifioimistapa taas motivoituu osallistujien fyysisestä asettumisesta: Lean tapauksessa (esim. 3.19) lautanen on osallistujien ulottumattomissa, ja sen vuoksi osoittaminen on tarkoituksenmukainen keino. Jussin tapauksessa (esim. 3.20) taas osoittaminen ei tulisi kyseeseen, sillä astiat ovat opettajan ulottuvilla ja hän käsittelee niitä puhuessaan (r. 5–6). Vaikka toimintajaksot muotoutuvat näiltä osin eri tavoin, molemmissa tapauksissa direktiiveihin liittyy ruokakärryä osoittava ele, joka ilmaisee, mihin suuntaan lapsen on kuljettava. Molemmissa tapauksissa ele myös alkaa ennen sanallista vastinetta (esim. 3.19 *där*, esim. 3.20 *på kärran*). Tämä onkin tyypillistä (Haakana 2001: 78; Schegloff 1984a: 275). Kuten näkyy, opettaja nimeää tarkoitteet siinäkin tapauksessa, että ne ovat hänen ulottuvillaan (esim. 3.20, r. 6–7).

Päätän luvun analysoimalla kahta tapausta, jossa opettaja käyttää hyväkseen fyysisen ympäristön esineitä muotoillessaan etujäseniä ymmärrettäviksi. Esimerkissä 3.21 hän esittää kirjoittamista pöydältä ottamansa liidun avulla, ja esimerkissä 3.22 hän kirjoittaa kirjaimia paperiin. Molemmissa tapauksissa lasten suomenkieliset vuorot vaikuttavat olennaisesti toimintajaksojen muotoutumiseen. Kuten edelläkin, opettaja muokkaa toimintaansa myös lapsen ei-sanallisen toiminnan mukaan.

### 3.21 LV I syyskuu / askartelu

SANTTU JA KATI OVAT ASKARRELLEET MUOTOKUVANSA OPETTAJAN AVUSTUKSELLA.

- 01 KATI NOSTAA PIIRUSTUSTAAN JA KATSELEE SITÄ  
 02 V: nå ja.  
 03 V: ska vi skriva Kati på den sen.  
 04 (1.0) V KOSKETTELEE PÖYDÄLLÄ OLEVIA KYNIÄ JA  
 KATI KÄÄNTÄÄ KATSEENSA NIIHIN.  
 | V TARTTUU YHTEEN KYNÄÄN JA ESITTÄÄ KIRJOITTAVANSA  
 05 V: | kan du skriva själv ditt namn Kati.  
 06 KATI KATSOO KYNÄÄ JA NYÖKKÄÄ  
 07 V: mh. V NYÖKKÄÄ, LASKEE KYNÄN TAKAISIN  
 08 Kati: mä en osaa viel it(s)e  
 09 (.) KATI OTTAA KYNÄN, JOTA V ON PITÄNYT  
 KÄDESSÄÄN  
 10 mul menee (--)  
 11 V: (n-) ska Vikke skriva. V NOJAUTUU KATIIN PÄIN JA  
 KOSKETTAA KATIN KÄDESSÄ  
 OLEVAA KYNÄÄ  
 12 Kati: >joo<. KATI ANTAA KYNÄN V:LLE  
 13 V: jä? V OTTAA KYNÄN  
 14 V: så skriver vi kå? (.) a:? (.) ((opettaja luettelee Katin  
 nimeen kuuluvat kirjaimet ja kirjottaa ne paperiin))  
 15 KATI KATSOO, KUN V KIRJOITTAA PAPERIIN HÄNEN NIMENSÄ



Opettaja ajoittaa ensimmäisen kysymyksensä hetkeen, jolloin Kati on lopettanut piirtämisen ja tarkastelee piirustustaan. Hän siis aloittaa seuraavan toiminnan siinä vaiheessa, kun lapsi on osoittanut piirustuksensa olevan valmis. Esittäessään ensimmäistä kysymystä (r. 3) opettaja koskettelee pöydällä olevia kyniä, ja Kati kääntää katseensa niihin (r. 4). Sen jälkeen opettaja kysyy uuden kysymyksen (r. 5) ja tarttuu samalla yhteen kynään (ks. kuva 1), ikään kuin kirjoittaisi sillä. Hän siis imitoi verbin *skriva* 'kirjoittaa' ilmaisemaa tekemistä.

Opettajan kysymykset ovat tulkittavissa sekä puheen että tilanteen perusteella: nimen kirjoittaminen piirustukseen on nelivuotiaille yleensä tuttua toimintaa. Lisäksi opettaja osoittaa kyniä ja esittää kirjoittamista yhden kynän avulla. Erisnimi *Kati* on kuitenkin tunnistettavissa nimenomaan puheesta. Opettaja sanookin sen molemmissa kysyvissä vuoroissaan. Kolmannessa kysyvässä vuorossa (r. 11) hän sanoo oman nimensä. Tässä vaiheessa Kati on kuitenkin jo osoittanut ymmärtäneensä, mitä toimintaa opettaja hakee, ja neuvottelu voidaan siirtää siihen, kuka nimen kirjoittaa. Kynä toimii neuvottelun välineenä: ehdottaessaan itseään kirjoittajaksi opettaja koskettaa Katin kädessä olevaa kynää, ja vastatessaan myöntävästi Kati antaa kynän opettajalle (r. 12).

Katin tulkinnot näyttävät perustuvan tilanteeseen eivätkä puheeseen: hän nyökkää vastaukseksi kysymykseen, joka tiedustelee, osaako hän kirjoittaa ni-

Seuraavassa yhteisen kirjoittamisen kimmokkeena on Jussin suomenkielinen pyyntö: Jussi on pyytänyt opettajaa kirjoittamaan kirjaimia, ja opettaja tiedustelee hakukysymyksillä, mitä kirjaimia Jussi haluaa hänen kirjoittavan (r. 2 ja r. 5). Kuten edellä, fyysisen ympäristön objektit – paperi ja kirjaimet, joita opettaja kirjoittaa siihen – ovat olennaisesti mukana luomassa yhteistä tulkintapohjaa. Tässä ne kuitenkin luodaan toiminnan kuluessa (vrt. Osala 2008: 79–84). Katkelma on tallennettu ennen aamupalaa. Lea katselee vierestä, mutta ei osallistu keskusteluun.

*JUSSI KATSOO PAPERIIN JA NYÖKKÄÄ*

110

13 V: just. (.) nå bra. V KATSOO JUSSIA  
 14 å sen?,  
 15 V KIRJOITTA JA VILKAISEE JUSSIA.  
 16 JUSSI VILKAISEE V:A JA HYMYILEE. MYÖS V HYMYILEE.  
 17 V: sårhår?,  
 18 V KIRJOITTA  
 19 V: nå nu står[där Jussi. V KATSOO JUSSIA  
 20 Jussi: [TOM MÅ TIÄN minkä nimenen toj on toj o åsså.  
 21 V: de e åss ja.

Jussin vuorot (r. 3 ja r. 6) alkavat liian aikaisin ollakseen vastauksia opettajan kysymyksiin – syntyy vaikutelma, ettei hän aluksi vastaa vaan ohjaa opettajaa toimimaan haluamallaan tavalla. NP *yks iso* (r. 6 ja r. 7) ei ole myöskään sisällöltään sopiva vastaus juuri edeltävään hakukysymykseen. Dialogipartikkeli *joo* (r. 7), jolla Jussi aloittaa seuraavan vuoronsa viittaa kuitenkin siihen, että hän muokkaa opettajan vuorosta tekemäänsä tulkintaa. Tätä tukee erityisesti se, että partikkelia seuraa edeltävän vuoron (r. 6) toisto. Jälkimmäisen vuoron voisikin tulkita itsekorjaukseksi (ks. esim. Sorjonen 1997; Sorjonen ja Laakso 2005), joka kohdistuu tässä tapauksessa toimintaan. Jussi lisää vuoroonsa dialogipartikkelin, joka tekee vuorosta vastauksen.

Vaikka *joo*-alkuinen vuoro näyttää vastaukselta, se ei vastaa opettajan kysymykseen. Opettaja esittää kuitenkin Jussin vuoron jälkeen sellaisen vuoron, johon edellinen sopisi vastaukseksi: hän esittää ymmärryshedokkaan, johon voisi reagoida partikkelilla (r. 8). Vaikka Jussi ei hyväksy opettajan esittämää vaihtoehtoa, hän osoittaa ymmärtävänsä vuoron (r. 9): hän korvaa opettajan ehdotuksen (*jii*) toisella samankaltaisella vaihtoehdolla (*juu*) ja toistaa suomeksi lausuman lopun *som i Jussi* → *niinku Jussi*. Tässä vaiheessa osallistujat ovat siis saavuttaneet sekä yhteisen ymmärryksen että yhteisen rytmin; Jussin vuoro on käypä responssi opettajan edelliseen vuoroon sekä sisältönsä että ajoituksensa puolesta. Kiinnostavaa on, että Jussi pystyy tässä tulkitsemaan opettajan vuoron varsin tarkkaan. Tähän vaikuttanee se, että vuoro koostuu tunnistettavista elementeistä: kirjaimen nimestä ja Jussin omasta nimestä. Ne ovat molemmissa kielissä samanlaiset. Myös lausuman rakenne – [KIRJAIMEN NIMI] *niinku* [ERISNIMI] – on idiomaattinen ja meneillään olevan toiminnan näkökulmastakin ennustettava.

### 3.5 Yhteenveto

Olen käsitellyt tässä luvussa ymmärtämisen edellytyksiä. Analysoimistani esimerkeistä näkyy, että opettajien ruotsinkielinen puhe liittyy alusta asti toimintaan, jota lapset pystyvät tulkitsemaan vaivattomasti tilanteiden perusteella. Toiminnan näkeminen voi olla riittävä ja toisaalta välttämätönkin puheen ymmärtämisen edellytys. Tämä pitää yhtä sen kanssa, mitä Goodwin (2000; 2007; 5.7.2010) on esittänyt ymmärtämisestä: osallistujien ei tarvitse nähdä toistensa ajatuksia ymmärtääkseen toisiaan, vaan he ymmärtävät, koska osallistuvat yhteisiin toimintoihin ja näkevät, miten toiset toimivat. Tästä näkökulmasta katsottuna ymmärtäminen ja yhteinen toiminta eivät ole toistensa edellytyksiä vaan yhtäaikaista prosesseja.

Päästäkseni käsiksi ymmärrysongelmiin analysoin lasten vastauksia opettajan kysymyksiin ja direktiiveihin. Vierusparit ovat paljastavia, koska etujäsen rajaa seuraavan toiminnan ja siirtää toimintavuoron lapselle. Osoitin, että lapset pystyvät täydentämään opettajan aloittaman toiminnan vaivattomasti, kun etujäsen liittyy tuttuun rutiiniin liittyvän toiminnan eteenpäin viemiseen ja ymmärtämisen kannalta olennaiset tarkoitteet ovat esillä. Etujäsenen sanallista muotoilua tärkeämmäksi osoittautui se, että lapsi ymmärtää, mihin opettaja vuorollaan tähtää.

Koska päiväkotiryhmässä on paljon lapsia, monissa tilanteissa toimitaan vuorotellen. Vuorotellen toimiminen tukee ymmärtämistä, sillä opettaja muotoilee samansisältöisiä vuoroja jokaiselle lapselle, ja kukin vastaa vuorollaan. Esimerkiksi aamupalan alussa lapset vastaavat ruuan tarjoilemiseen tähtääviin kysymyksiin yleensä heti. Koska toimintaa viedään eteenpäin järjestyksessä, lapset näkevät, milloin opettaja on tulossa kunkin kohdalle ja he näkevät myös, mitä muut tekevät vuorollaan. Tästä syystä he voivat päätellä sekä milloin oma vuoro on tulossa että mitä silloin on odotettavissa. Ymmärtämistä edesauttaa olennaisesti se, että ymmärtämisen kannalta keskeiset tarkoitteet ovat esillä: pöydällä tai opettajan kädessä. Koska myös pääaktiviteetti on lapsille ennalta tuttu ja usein toistuva rutiini, toiminta on lasten näkökulmasta maksimaalisen ennakoitavaa. Schegloff (1989: 144) on esittänyt, että yhteinen ruokailu kuuluu länsimaisessa kulttuurissa yleisimpiin toimintoihin, joihin keskustelupuhe kytkeytyy. Ruokailutilanteissa on myös varsin tavallista, että aikuiset tarjoilevat ruokaa lapsille. Näissä tapauksissa ymmärtäminen näyttääkin itsestään-selvyydeltä.



Nostin esiin myös tapauksia, joissa lapset jättivät vastaamatta tai vastasivat tavalla, joka osoittaa, ettei tulkinta perustu ensisijaisesti puheeseen. Näitä tapauksia yhdistää se, että vastaaminen edellyttäisi juuri puheen ymmärtämistä. Tyypillinen esimerkki kysymyksistä, jotka eivät alkuvaiheessa tule vastatuiksi kysymyksen projisoimalla tavalla, ovat lapsen suomenkielisiä vuoroja elaboroivat jatkokysymykset. Kielikylpypäiväkodissa lapset voivat alusta asti keskustella suomeksi asioista, jotka eivät liity välittömään tilanteeseen. Opettajat osallistuvat usein näihin keskusteluihin ruotsiksi esimerkiksi kysymällä jotakin lapsen esiinnostamasta asiasta. Lapset voivat vastata suomeksi, jos vain ymmärtävät, mitä kysytään. Sanalliset vastaukset kertovat ei-sanallisia tarkemmin, miten lapsi on tulkinnut edellisen vuoron. Ne paljastavat myös, milloin kysymystä ei ole ymmärretty.

Lasten välillä näyttäisi olevan jonkin verran eroja siinä, miten he toimivat, kun eivät näytä ymmärtävän. Jussi vastaa sanallisesti, vaikka vastaus osoittaisi, ettei hän ole ymmärtänyt kysymystä. Meri ja Aku taas ovat tyypillisesti hiljaa. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että lapset jättävät reagoimatta vain siinä tapauksessa, ettei heillä ole mitään tilanteen tarjoamaa tietoa, jonka varassa toimisivat. Tämä pitää yhtä aikaisempien tutkimusten kanssa. Ensikielen sanojen oppimista selvittävissä tutkimuksissa on ilmennyt, että lapset tekevät aktiivisesti päätelmiä aikuisen toiminnasta, vaikka ymmärtämisen eteen pitäisi nähdä enemmän vaivaa (Tomasello 2003: 67).

Alkuvaiheen vuorovaikutuksen läpikäyvä piirre on sujuvuus, johon sekä lapset että opettaja orientoituvat. Koska lapset eivät osaa ruotsia kielikylpyyn tullessaan, myös monet etujäseneen sopivat vastaukset perustunevat pitkälti muun kuin ruotsinkielisen puheen ymmärtämiseen. Tämä on mahdollista, koska puhe ja ei-sanallinen toiminta vievät vuorovaikutusta yleensä samaan suuntaan. Kielikylpypäiväkodissa opettajilla on myös hyvät mahdollisuudet ohjata vuorovaikutusta sellaiseksi, jota lasten on helppo ymmärtää, sillä he ymmärtävät, miten lapset tulkitsevat heidän puhettaan. Niinpä sellaisetkin toimintajaksot, joissa lapsi ei ensin näytä ymmärtävän, muodostuvat usein sujuviksi ja yhteinen ymmärrys saavutetaan toimintajaksojen kuluessa. Olen näyttänyt yksityiskohtaisten analyysien avulla, miten yhteisymmärrys saavutetaan reaaliajassa osallistujien yhteistyönä.

Ymmärtämisen edellytysten analysoiminen on nostanut esiin puheen ja puhetilanteen perustavan kytköksen. Olen osoittanut, että lapset pystyvät monissa tilanteissa tulkitsemaan opettajan puhetta tilanteisten tulkintavihjeiden perusteella. Tämän toteaminen ei ole uusi asia. Keskusteluanalyysin avulla päästään kuitenkin käsiksi siihen, miten osallistujat koordinoivat sanallista ja ei-

sanallista toimintaansa yhdessä ja miten he käyttävät fyysisen ympäristön tarjoamia resursseja – esineitä ja tilaa – hyväkseen reaaliajassa etenevässä vuorovaikutuksessa. Tässä luvussa olen analysoinut sanallisten ja ei-sanallisten resurssien yhteispeliä kielikylpypäiväkodin alkuvaiheen vuorovaikutuksessa erityisesti siltä kannalta, miten vuorovaikutus palvelee toisen kielen oppimista.

Vaikka tässä luvussa käsittelemäni tapaukset ovat kielikyllyn alkuvaiheesta, lapset ovat jo olleet kielikylvyssä kuukauden tai kaksi. He ovat siis todennäköisesti oppineet jo jotakin, ja siksi heidän tulkintansa voivat perustua osittain myös ruotsinkieliseen puheeseen. Puheen perusteella tulkittavissa ovat alusta lähtien ainakin erisnimet sekä molemmille kielille yhteiset partikkelit. Analysoimani tapaukset osoittavat kuitenkin, että silloin kun tilanteiset tulkintavihjeet eivät tue ymmärtämistä riittävästi, lapset eivät täydennä opettajan toimintaa etujäsenen projisoimalla tavalla. Niissä tapauksissa taas, joissa tilanteiset tulkintavihjeet johtavat toisenlaiseen tulkintaan kuin puhe, lapset nojaavat tilanteisiin vihjeisiin. Merkittävää on erityisesti se, etteivät lapset nosta ymmärrysongelmia esiin silloinkaan, kun heidän toimintansa osoittaa, että he eivät ole ymmärtäneet puhetta. Tätä asiaa käsittelen lisää seuraavassa luvussa.

## 4 TILANTEEN TULKITSEMISESTA TOISEN KIELEN YMMÄRTÄMISEEN

### 4.1 Ymmärtämisen osoittaminen keskustelussa

Analysoin tässä luvussa, miten lapset osoittavat ymmärtävänsä opettajan puhetta meneillään olevassa vuorovaikutuksessa. Kielikylpypäiväkotia käyvien lasten toisen kielen ymmärtämistä on selvitetty aikaisemmin testaamalla. Kieliopillisten kategorioiden ymmärtämistä kartoittavan testin perusteella 5–6-vuotiaat lapset hallitsevat ensimmäisen kielikylpyvuoden keväällä karkeat kieliopilliset erot, mutta yksityiskohdat ovat vielä epäselviä. Lapset erottavat hyvin substantiivit, verbit ja negaation, mutta esimerkiksi adverbien ja prepositioiden ymmärtämisessä on ongelmia. Kielikylpylapset suoriutuivat testistä yhtä hyvin kuin 3–4-vuotiaat ruotsalaislapset.<sup>28</sup> Kommunikatiivisesta testistä taas ilmeni, että lapset päättelivät merkityksiä aktiivisesti silloinkin, kun eivät täysin ymmärrä ilmauksia. (Mård 1994.)

Vuorovaikutuksen näkökulmasta ymmärtämisen osoittaminen on aina tilanteinen teko. Mikään ilmaus ei osoita automaattisesti, että edellä sanottu on ymmärretty (Sacks 1992a: 379). Viime kädessä ymmärtämistä onkin analysoitava siinä sekventiaalisessa kontekstissa, jossa ymmärtämistä osoittava vuoro lausutaan. Sacksin (1992b: 140) mukaan ymmärtäminen on keskustelun perustava piirre: "one thing that talk involves is understanding; if understanding isn't there then there's nothing much going on". Ymmärtämisen osoittaminen on keskustelussa yleensä automaattista, sillä puhujat joutuvat väistämättä paitsi puhumaan myös kuuntelemaan toisiaan (Sacks ym. 1974). Tämä johtuu siitä, että jokainen vuoro ilmaisee tulkinnan edellä sanotusta. Tästä syystä myös jokainen puhuja joutuu tekemään edellä sanotulla samat operaatiot kuin edellinen puhuja on tehnyt. Jos edellinen puhuja on käyttänyt pronominia, seuraavan on tulkittava, mihin se viittaa. Olennaista on, ettei ymmärtämisen osoittamiseksi tarvita metakeskusteluja. (Sacks 1992a: 379.) Jos metakeskusteluja käydään, niillä on toinen tehtävä. On eri asia eksplikoida ymmärtämistä esimerkiksi lausumalla *ymmärrän* kuin osoittaa ymmärtämistä muotoilemalla vuoronsa jatkoksi edellä sanottuun (ks. Schegloff 1984b; Szcsepek Reed 2006: 189).

Sacksin mukaan perustava keino osoittaa ymmärtämistä on vuoron sitominen toiseen, esimerkiksi pronominiin tai muiden pro-sanojen avulla (ks.

---

<sup>28</sup> Tutkimuksessa käytettiin standardoitua testiä, jota on käytetty myös Ruotsissa.

Sacks 1992a: 718). Vahvin vuoroja toisiinsa kytkevä voima on niiden peräkkäisyys (ks. esim. Sacks 1992b: 554–560; Schegloff 2007: 14–16). Edellä sanottua ei tarvitse toistaa, vaan seuraava puhuja voi muotoilla vuoronsa edellä sanotun varaan. Esimerkiksi vastaus tulkitaan suhteessa kysymykseen, eikä kysymyksessä ilmipantua yleensä sanota uudestaan. Kiinteimmillään puheen-vuorojen välille muodostuu syntaktinen kytkös. Tästä syystä vuorovaikutuksesta voi näkyä myös, miten edellisen vuoron syntaktinen rakenne on tulkittu.

Kuten luvussa 3 todettiin, lausuman syntaktisen rakenteen ja puhetoiminnon (*action*) ymmärtäminen ovat eri ilmiöitä, vaikka ne ovat yleensä yhtä aikaa läsnä (Sacks (1992 [1967]a: 719). Vastaavasti ymmärtämistä osoittavat vuorotkin voivat kertoa joko pelkästään edellisen vuoron merkityksen tai myös sen kielipillisen rakenteen ymmärtämisestä. Kielipillisen rakenteen ymmärtäminen ilmenee erityisesti silloin, kun lausumat ovat syntaktisesti kytköksissä toisiinsa – tyypillisesti esimerkiksi vastauksissa hakukysymyksiin, tai kun puhuja jatkaa aloitettua syntaktista kokonaisuutta. Esimerkiksi ei-sanallinen toiminta ei voi kertoa rakenteen ymmärtämisestä, koska se ei milloinkaan muodosta syntaktista kytköstä edelliseen vuoroon.

Keskustelunanalyttisestä näkökulmasta ymmärtäminen on ennen kaikkea yhteinen saavutus (Kurahila 2003; 2006a). Puhujien ei kuitenkaan tarvitse – eivätkä he voi – ymmärtää toisiaan täydellisesti, vaan ymmärtäminen on ymmärtämistä käytännöllisesti katsoen (ks. Schutz 1992 [1960]: 12). Jotta vuorovaikutuksessa päästään etenemään, puhujilla on oltava riittävässä määrin yhteinen käsitys siitä, mistä puhutaan. Jos ymmärtämistä ei syystä tai toisesta käsitellä riittävänä, keskustelijat voivat palata keskustelussa taaksepäin tekemällä korjausaloitteen (Schegloff ym. 1977). Korjaamisen mahdollisuus on välttämätön osallistujien välisen yhteisymmärryksen kannalta, sillä korjausprosessin avulla voidaan palauttaa intersubjektiivisuus, kun se uhkaa murtua (Schegloff 1992).

Keskustelunanalyysissa korjaamista käsitellään prosessina, jolla on alku ja loppu. Korjausaloite nostaa edeltävästä puheesta esiin jonkin ongelman. Ongelmaksi osoitettujen keskustelunkohtien ei kuitenkaan tarvitse olla ongelmallisia sinänsä, esimerkiksi poikkeamia jostakin kielellisestä normista, vaan ne ovat puheen kohtia, jotka osallistujat osoittavat syystä tai toisesta ongelmallisiksi. Käytettävissä olevat keinot riippuvat korjausaloitteen sekventiaalisesta paikasta, erityisesti siitä, kohdistuuko korjaus puhujan omaan vai toisen puhujan vuoroon. (Schegloff ym. 1977; Schegloff 1997.)

Käsittelen tämän luvun lopussa sellaisia lasten tekemiä korjausaloitteita, jotka nostavat ongelmaksi jotakin opettajan edellisestä vuorosta. Korjausaloitteen

muoto kertoo siitä, miten tarkasti ongelma on paikannettu. Avoin korjausaloite *mitä* kohdistuu koko edeltävään vuoroon. Sen sijaan *missä* osoittaa paikanilmauksen ongelmaksi edeltävästä vuorosta. Mitä spesifimpi korjausaloite on, sitä enemmän ymmärtämistä se edellyttää – ja sitä tarkemmasta ymmärtämisestä se kertoo. (Sorjonen 1997.)

Aloitan puheen ymmärtämisen käsittelyn sellaisista alkuvaiheen tapauksista, joissa lapset tulkitsevat opettajan puhetta ensikielensä perusteella (luku 4.2). Näissä tapauksissa he esittävät ymmärtävänsä ruotsia, mutta heidän tulkintansa osoittavat, että he nojaavat sanojen suomenkieliseen merkitykseen. Sen jälkeen analysoin, miten lapset muotoilevat vuorojaan jatkoksi opettajan puheeseen ja osoittavat näin ymmärtävänsä ruotsinkielistä puhetta (luku 4.3). Luvun lopuksi käsittelen lasten tekemiä korjausaloitteita ja sellaisia hakukysymyksiä, joissa kysyttävä on ruotsinkielisen sanan merkitys (luku 4.4).

## 4.2 Ensikieleen perustuvat tulkinnat

Osoitin edellisessä luvussa, että alkuvaiheessa lapset tulkitsevat sitä, mitä opettaja tekee, eivätkä he näytä yleensä kiinnittävän huomiota opettajan puheeseen. Ensimmäiseltä ja toiselta keruukerralta on kuitenkin muutama tapaus, jossa joku lapsista nostaa opettajan käyttämän ruotsinkielisen sanan fokukseseen. Tapauksia ei ole paljon, yhteensä aineistooni on osunut niitä viisi, mutta kaikkia yhdistää se, että topiikiksi nostettu sana muistuttaa äänteellisesti jotakin suomenkielistä sanaa.

Luvussa 2.3.2 käsitellyssä esimerkissä (2.7) havaittiin, että Jussi korvasi opettajan käyttämän sanan *limpense* äänteellisesti samankaltaisella suomenkielisellä sanalla *liimapensseli*. Tässä jaksossa käsittelen sellaisia tapauksia, joissa lapset nostavat huomionkohteeksi sanan, jonka merkitys on erilainen suomeksi ja ruotsiksi. Näistä tapauksista ilmenee erityisen hyvin, että tulkinnat perustuvat nimenomaan suomenkieliseen merkitykseen.<sup>29</sup> Samankuuloisten sanojen on havaittu aiheuttavan jonkin verran ymmärtämisongelmia myös kielikylpylasten toisen kielen taitoja mittaavassa testissä (Björklund 1996: 77). Vuorovaikutustoitinnan kannalta voidaan todeta, että esimerkkeihin, joissa lapset tulkitsevat ruotsinkielistä sanaa ensikielensä perusteella, liittyy eksplisiittistä korjaamista: lapsi korjaa opettajaa tai toista lasta. Vaikka eksplisiittisiä korjauksia on tyypilli-

---

<sup>29</sup> Esimerkiksi Kaivapalu (2005) on analysoinut ensikielen vaikutuksia toisen kielen oppimiseen. Hänen tutkimuksensa koskee vironkielisten ja venäjänkielisten suomen kielen oppijoiden nominimorfologian oppimista.

sesti pidetty aikuisten välisessä keskustelussa preferoimattomina (ks. Schegloff ym. 1977), M.H. Goodwin (1983) ja Kurhila (2006b) ovat osoittaneet, että lasten keskusteluissa eksplisiittisetkin korjaukset ovat tavallisia.

Ensimmäisessä tapauksessa korjauksen kohteeksi tulee opettajan käyttämä substantiivi *skatter* 'aarteita'. Keskustelu alkaa, kun Jukka esittelee opettajalle piirustustaan ja kertoo, että siihen on piirretty aarteita. Opettaja tuo keskusteluun vastaavan ruotsinkielisen ilmauksen. Aku puuttuu keskusteluun kiistämällä opettajan ilmauksen paikkansapitävyyden ja korjaamalla opettajaa. Esimerkin tilanteessa opettaja pelaa Ullan kanssa muistipeliä, ja osa hänen vuoroistaan (r. 7 ja r. 9) liittyy peliin.<sup>30</sup>

#### 4.1 LV I syyskuu / aamulla

- 01 Jukka: HEI VIKKE:  
 02 (0.5)  
 03 mul on kaikis(sa) valkosissa  
 04 paikkaa- (.) ää aarteita?  
 05 V: de här du. (.) fina skatter.



- 06 (.)  
 07 V ((Ullalle)): så kommer här en liten räv. JUKKA SIIRTYY PIIRUSTUKSINEEN SIVUUN  
 08 (.)  
 09 V ser du [den där räven hör också där  
 10 Aku: [ɛ(S)KAT(ti)ɛ (.) e(h)e- ei (.) ee-  
 11 ei ne oo mitää (0.5) öö ei ne oo mitää kattei.  
 AKU TULEE LÄHEMMÄS JA ASETTUU OPETTAJAA VASTAPÄÄTÄ

<sup>30</sup> Huoneessa on myös muita lapsia, mutta heidän puhettaan ei ole litteroitu, sillä se ei liity tässä käytyyn keskusteluun.



- 12 V: ska[tt.  
 14 Aku: [aartei[ta.  
 15 V: [en ↑skatt,  
 16 (.)  
 17 V: en ↑skattkista e de.  
 18 (.) int sant.  
 19 Aku: ei ↑ne oo mitää kissoja.=  
 20 V: =nej. (.) ja sa en skatt  
 21 (0.8)  
 22 Aku: ↑aarteita.  
 23 V: de e just en skatt.

Aku tulkitsee opettajan käyttämän substantiivin *scatter* 'aarteet/aarteita' samankuuloiseksi suomenkieliseksi sanaksi *kattei* (kissoja) ja kiistää opettajan tulkinnan. Hän korvaa opettajan käyttämän sanan Jukankin edellä käyttämällä suomenkielisellä sanalla *aarteita* (r. 10–12). Opettaja selittää sanaa toisella, *skattkista* 'aarrearkku', mutta se taas muistuttaa sanaa *kissa*. Aku tyrmää tämänkin ehdotuksen (r. 19) – sehän vahvistaa myös hänen omaa suomenkieliseen merkitykseen perustuvaa tulkintaansa.

Puheenalainen asia on osapuolten näköpiirissä; Jukka on tuonut piirustuksen opettajalle ja osallistujat ovat katsoneet sitä yhdessä (vrt. lukuun 3.2). Väärin tulkitseminen on tässä tapauksessa kuitenkin mahdollista, sillä aikuiset eivät aina osaa tulkita lasten piirustuksia oikein. Vaikka piirustuksen on ottanut puheeksi Jukka, se on piirretty hetkeä aikaisemmin Akun ja Jukan yhteisessä leikissä, joten myös Aku mitä ilmeisimmin tietää, mitä kuva esittää. Leikistä on erottunut selvästi sana *aarre*, mikä viittaa siihen, että aarteilla on ollut leikissä keskeinen osa.

Käsittelen seuraavaksi kahta tapausta, joissa suomenkieliseen tulkintaan näyttäisi liittyvän tahallista väärin tulkitsemista. Näissäkin tapauksissa tulkinta perustuu äänteelliseen samankaltaisuuteen.

#### 4.2 LV I syyskuu / aamupala

01 Jussi: Robin asuu robinluolassa eikös niin.

02 V: bgr han. (.) (i) en grötta.

03 (2.0)

04 V: jäsa.

05 (3.0) AKU JUO TEETÄ

| AKU KATSOO OPEA NAURAEN

06 Aku: ↑Eei Robin oo mikää | röttaE.

Jussi aloittaa uuden puheenaiheen esittämällä väitteen, joka koskee Batmanin toveria Robinia. Opettaja esittää tähän vuoroon kytkeytyvän kysymyksen, jonka funktio näyttäisi olevan Jussin esiintuomien käsitteiden kääntäminen ruotsiksi; kysymys ei jatka topiikkia vaan ilmaisee edellä sanotut seikat uudestaan ja projisoi näin ollen pelkästään vahvistusta. Tällaista ei kuitenkaan tule (vrt. lukuun 3.3), vaan hetken kuluttua Aku kiistää edellä sanotun. Hän poimii opettajalta substantiivin *grotta* 'luola' ja tulkitsee sen äänteellisesti samankaltaiseksi suomen kielen sanaksi *rotta* – ikään kuin opettaja olisi luullut Robinia rotaksi. Vuoro näyttää leikilliseltä, sillä Aku katsoo opettajaa nauraen. On tietysti mahdollista, että Aku nauraakin opettajan hassulta kuulostavalle tulkinnalle. Joka tapauksessa tulkinta johtaa puheenaiheen vaihtumiseen, sillä keskustelun topiikiksi nousevat tämän jälkeen hiiret ja rotat (ks. esim. 4.13). Puheenaihe vaihtuu tässä tapauksessa siis äänteellisin perustein. Opettajan vuoro vaikuttaa keskustelun kulkuun, vaikka toisella tavalla kuin sen merkityksen perusteella olisi odotettavissa.

Seuraavassa ruotsinkielisen sanan uudelleen tulkitseminen johtaa kielellä ja opettajan tietämättömyydellä leikkittelyyn. Keskustelu alkaa makkaran tarjoilemisesta. Jussi toistaa opettajan käyttämän ruotsinkielisen substantiivin *korv* 'makkara' ja assosioi sen hetken kuluttua äänteellisesti samankaltaiseen suomenkieliseen substantiiviin *korppu*. Toisin kuin edellä käsitellyissä tapauksissa, tarkoitteen identifioiminen ei tässä ole tulkintakysymys, sillä makkara on pöydällä näkyvillä. Keskeiseksi kysymykseksi nouseekin se, että tarkoitteeseen viitataan kahdella eri nimityksellä. Keskustelua käydään ensimmäisen keruukerran aamupalalla, ja se alkaa rutiininomaisesta ruuan tarjoilemisesta, jossa toimintaa viedään eteenpäin pitkälti ei-sanallisesti: opettaja osoittaa kutakin ruoka-ainetta kysyessään, mitä Jussi haluaa leivän päälle, ja Jussi vastaa osoittamalla lautasta. Leikkeleitä on tarjailtu jo useita kertoja saman



aamupalan aikana, ja opettaja on esitellyt ne joka kerta sekä sanallisesti että ei-sanallisesti (ks. esim. 3.7 ja 3.8). Tällä kertaa hän kuitenkin tulkitsee Jussin osoittavaa elettä väärin. Tarkoitteen yksilöiminen tulee tärkeäksi, sillä Jussi on saamaisillaan väärää leikkelettä. Myös nimitys etualaistuu, sillä opettaja lausuu tarkoitteen nimen kaksi kertaa (r. 8).

#### 4.3 LV I syyskuu / aamupala

- 01 V: vill- (.) v<sub>ā</sub> vill du ha p<sub>ā</sub>: n<sub>ū</sub> d<sub>ā</sub>  
 02 JUSSI LOPETTAU JUOMISEN JA KATSOO LEIKKELELAUTASTA  
 04 V: k<sub>orv</sub> eller ost eller agg. V OSOITTAA RUOKA-AINEITA HAARUKALLA  
 05 JUSSI OSOITTAA LEIKKELELAUTASTA SORMELLAAN  
 06 V: agg V OJENTAA HAARUKAN LEIKKELETTÄ KOHTI  
 07 JUSSI OSOITTAA UUDESTAAN  
 08 V: ↑k<sub>orv</sub> (.) a<sub>h</sub>ā: de h<sub>är</sub> e k<sub>orv</sub> ↑ JUSSI JA V KATSOVAT LEIKKELELAUTASTA  
 09 (.)  
 10 Jussi: ēkorp(h)ēf JUSSI KÄÄNTYY AKUUN PÄIN



- 11 V: vass<sub>ā</sub>g<sub>od</sub> (.) j<sub>ā</sub> (.) k(h)orv. JUSSI KATSOO OPEA  
 12 O: eheh[ehe  
 13 V: [mm. | JUSSI VILKAISEE ULLAA  
 14 Ulla: se<sub>h</sub>än on m<sub>ā</sub> | k<sub>k</sub>ara [a.  
 15 V: [mm: (0.5) j<sub>ust</sub> de.  
 16 (0.7) de e [k<sub>orv</sub>.  
 17 Jussi: [tää on m<sub>ā</sub>kkaraa eikä k<sub>orv</sub>ppua JUSSI KÄÄNTYY OPEA KOHTI



- 18 V: de e korv. V KUMARTUU JUSSIA KOHTI  
 19 (.)  
 20 Jussi: (hehe) korpe JUSSI KÄÄNTYY AKUUN PÄIN  
 21 Ulla: Ene [ei ymmärrä [mikä toi on.ɛ  
 22 V: [mm. [(nä)  
 23 V: korv.  
 24 Ulla: se sanoo kurkk [ua (eikä)  
 25 V: [>mhm<  
 26 Meri: (--). makkalaa eikä [kolp(pua).  
 27 Ulla: [se on tätä ↑makkaraa  
 28 Ulla: samaa [ma(--)  
 29 V: [mm: [de e just korv. ]  
 30 Meri: [kyllähän aikuis]en pitäis käsittää MERI KATSOO ULLAN SUUNTAAN  
 31 et tää on .hhh se on makkalaa eikä kolppua



- 32 V: in[t  
 [ | MERI KATSOO V:A  
 33 Meri: [↑korv kuulostaa [ihan | <korpul]ta.>  
 34 V: [int skorpa utan <↑korv>.]

Jussi poimii opettajalta sanan *korv* ja toistaa sen muodossa *korpe* (r. 10). Hetken kuluttua hän assosioi sanan suomenkieliseen, niin ikään ruoka-ainetta kuvailevaan saman kategorian sanaan *korppu* ja korjaa opettajaa (r. 17). Jo toistava vuoro *korpe* on äänteellisesti lähempänä suomenkielistä sanaa *korppu* kuin alkuperäinen *korv*, sillä Jussi korvaa sananloppuisen puolivokaalin (v) klusiililla (p) ja lisää sanan loppuun vokaalin.

Ulla nostaa käsittelyyn sanan ja tarkoitteen suhteen (r. 14). Pronomini *se* viittaa pöydällä olevaan makkaraan ja liitepartikkeli *-hän* osoittaa, että puheenalainen asia on osallistujille yhteistä, itsestään selvää tietoa.<sup>31</sup> Sen jälkeen hän esittää, että opettajalla – tai päiväkodin aikuisilla – on ymmärtämisongelma (r. 21). Hän käyttää pronominia *ne*, joka viittaa tässä ryhmään, jonka jäsen puhuja ei itse ole. Sitten hän referoi opettajaa ja tuo keskusteluun samalla uuden, niin ikään ruoka-ainetta kuvaavan käsitteen, *kurkkua*, joka ei kuitenkaan vastaa pöydällä näkyvää tarkoitetta (r. 24). Kolmannen persoonan käyttö (*ne*, *se*) osoittaa, että opettajaa käsitellään tässä vaiheessa ulkopuolisena: puhetta ei kohdisteta opettajalle, vaan opettajasta puhutaan ikään kuin tämä ei olisi paikalla (vrt. esim. 2.5).<sup>32</sup> Hetken kuluttua Ulla identifioi tarkoitteen uudestaan ja ilmaisee myös, että samaan tarkoitteeseen viitataan kahdella eri nimityksellä (r. 27–28). Näyttää siltä, että havainto hämmästyttää häntä. Toisin kuin kaksikielisten perheiden lapset, jotka kasvavat kahden kielen käyttäjiksi syntymästään saakka (vrt. esim. Hassinen 2005; Rontu 2005), kahden koodin olemassaolo on kielikylypylapsille uusien tilanteiden synnyttämä uusi kokemus. Ullan vuorot viittaavat siihen, että hänelle kokemus syntyy juuri tässä.

Meri vetää yhteen sen, mitä toiset lapset ovat sanoneet (r. 30–33). Ulla on edellä viitannut niihin, jotka eivät ymmärrä. Meri taas viittaa aikuisiin, joiden *pitäis* käsitellä. Ymmärtäminen ja käsittäminen ovat toisiaan muistuttavia kognitiivisia prosesseja, joten Merin vuoro asettuu tässä mielessä Ullan vuoron jatkoksi. *et*-alkuinen lausuma (r. 31) taas jatkaa Jussin (r. 17) aloittamaa eksplisiittistä korjaustoimintaa. Merin viimeinen vuoro (r. 33) osoittaa metakielellistä ymmärrystä (näennäisen?) sekaannuksen ja opettajan ilmauksen hassuuden syystä: *korv* ja *korppu* kuulostavat samalta.

<sup>31</sup> Liitepartikkeli *-hän* tuo lausumaan implikaation, että asiointila on puhujille yhteistä, tuttua tietoa. Väitelauseessa partikkeli merkitsee väitteen itsestään selväksi tosiasiaksi. (ISK § 830.)

<sup>32</sup> Ulla ei näy kuvassa, joten hänen katseensa suunta ei ole tiedossa. Lausuessaan sanaa *korpe* Jussi naurahtaa ja kääntyy samalla vierustoverinsa Akun puoleen. Korjaus taas on suunnattu opettajalle; Jussi kääntyy puhuessaan opettajaa kohti. Opettaja kohdistaa seuraavan vuoronsa Jussille (r. 18), ja tämän jälkeen Jussi toistaa ruotsinkielisen sanan uudestaan (r. 20). Kuten edellisen toistavan vuoronsa aikana (r. 10), hän naurahtaa ja kääntyy taas Akun puoleen.

Katkelmassa näkyy erityisen hyvin, että lapset vievät vuorovaikutusta eteenpäin yhdessä: kukin tuo keskusteluun oman kontribuutionsa. Jussi aloittaa toistamalla opettajan käyttämän sanan, ja hän ryhtyy korjaamaan opettajaa. Kuten edeltäkin on ilmennyt, Jussilla on tapana reagoida sanallisesti jo alkuvaiheessa. Ulla kiinnittää tässä huomiota sanan ja tarkoitteen suhteeseen ja nostaa ymmärtämisen puheenalaiseksi. Meri vetää edellä sanottua yhteen ja selittää, miksi opettajan käyttämä ilmaus kuulostaa kummalliselta. Yhteinen keskustelu ei onnistuisi, jos lapsilla ei olisi yhteistä ensikieltä. Olennaista on myös se, että lapset ovat aloittaneet kielikylvyn yhtä aikaa ja että he kaikki ovat vasta alkaneet oppia ruotsia. Tästä syystä oppimisesta tulee pitkälti yhdessä oppimista. Lave ja Wenger (1991) korostavat, että oppijat ovat suhteessa myös toisiinsa. Heidän analyysinsa ei kuitenkaan ulotu vuorovaikutuksen yksityiskohtiin. Keskustelunanalyttinen metodin avulla yhdessä oppimista päästään analysoimaan reaaliajassa.

Käsittelen vielä tapauksen, jossa Rita tulkitsee Katille kuvaajan ruotsinkielisen vuoron. Kuten edelläkin olen todennut ja jäljempää ilmenee, Rita osallistuu aktiivisesti ja puhuu ruotsia varhain. Hän on alusta lähtien varsin hyvä tulkitsemaan ruotsinkielistä puhetta. Seuraava esimerkki osoittaa, että hänkin luottaa arvaukseen. Hän ilmaisee ymmärtävänsä (r. 14), vaikka päättyy selvästi erilaiseen tulkintaan kuin vuoron merkityksen perusteella olisi oletettavissa. Keskustelu alkaa, kun Kati kysyy kuvaajalta, missä opettaja on. Kuvaaja ehdottaa, että päiväkotiin on saattanut tulla vieraita: *gäster*.<sup>33</sup>

#### 4.4 LV I lokakuu / leikki (=2.4)

01 Kati: mennää etsii totaa:: (1.0) ä: totaa ö: Vikkeä.

((Neljä riviä poistettu. Tänä aikana Kati käväisee eteisessä))

06 Kati: hei mjs Vikke on?,

07 Ku: ja vet int var hon e:.

08 (1.0)

09 Ku: kanske kom de några *gäster* eller

10 Kati: ai mitä?,

((Nauhoitus katkeaa hetkeksi. Tänä aikana kuvaaja toistaa vuoronsa ja Kati toistaa siitä sanan *gäster*))

12 Rita: eiku *eskar* se sano.

13 Kati: (*jestar*)

14 Rita: nii *jeskar* tarkoittaa että (.)

15 Vikke on ehkä *eskarilaisessa*.

16 Kati: ↑*eskarilaisessa*.

17 Rita: nii. (.) nyt se varmaan (.)

18 on (.) vähän *siellä* käymässä.

<sup>33</sup> Tässä esimerkissä (r. 10) nähdään ensimmäisten keruukertojen ainoa ruotsinkieliseen puheeseen kohdistunut korjausaloite. Se kohdistuu kuvaajan ruotsinkieliseen vuoroon, joka on vastaus Katin edellä esittämään kysymykseen.

((Meteliä, ei litteroitu))

19 Rita: tuu. (.) mennään pyytää sitä.

TYTÖT JUOKSEVAT HUONEESTA

Rita aloittaa korjaamalla Katin toistaman sanan siten, että lopputulos muistuttaa äänteellisesti suomenkielistä sanaa *eskari* (r. 12), eli esikoulu. Sen jälkeen hän tulkitsee Katille kuvaajan edellisen vuoron. Tulkinta on pragmaattisesti mahdollinen, sillä samassa päiväkodissa toimii myös esikouluryhmä. Vaikka Rita esittää tulkintansa varauksin (r. 17 ja 18: *varmaan, vähän*), hänen seuraava vuoronsa (r. 19) implikoi, että hän uskoo tietävänsä, mistä opettaja haetaan: hän käyttää verbin *etsiä* (vrt. r. 1) sijasta verbiä *pyytää*. Esimerkki osoittaa, että Rita nojaa ensikieleensä ja tilanteen tarjoamiin tietoihin ja tulkitsee aktiivisesti ruotsinkielistä puhetta. Vaikka tulkinta ei vastaa sitä, mitä kuvaaja on sanonut, näyttää siltä, että hän kokee ymmärtävänsä ruotsia.

Edeltä ilmeni, että lapset tulkitsivat opettajan puhetta ensikielensä perusteella. Käsittelen seuraavaksi vuoroja, jotka osoittavat eri tavoin ruotsinkielisen puheen ymmärtämistä.

### 4.3 Lapsi muotoilee vuoronsa jatkoksi opettajan puheeseen

#### 4.3.1 Kertominen, kiistäminen ja vetoaminen

Aloitan puheen ymmärtämistä osoittavien vuorojen käsittelyn tapauksista, joissa lapset kertovat opettajan edellisten vuorojen aihepiiristä, kiistävät jotakin opettajan edellisestä vuorosta tai vetoavat edellä sanottuun. Alakoululaisten argumentointitaitojen kehittymistä tutkivan Sääskilahden<sup>34</sup> mukaan lapset osallistuvat keskusteluihin tyypillisesti kertomalla omista kokemuksistaan. Suomenkielisiä päiväkotikeskusteluja tutkinut Karjalainen (1996: 206–211) taas toteaa, että erityyppiset kiistävät vuorot ovat lapsille tyypillisiä. Myös tutkimukseeni osallistuvilla lapsilla kiistäminen, vetoaminen ja omista kokemuksista kertominen ovat jokapäiväistä toimintaa.

#### *Omasta kokemuksesta kertominen*

Käsittelen aluksi kertovia vuoroja. Aloitan katkelmasta, joka liittyy aamupäiväpiiriin alun rutiiniin, poissaolijoiden läpikäymiseen. Keskustelu käydään lokakuussa,

---

<sup>34</sup> 21.5.2010.

jolloin lapset ovat olleet päiväkodissa kaksi kuukautta. Opettaja laskee paikalla olevat lapset ja kysyy sen jälkeen, kuka on poissa. Sitten hän selittää, että Kimmo on sairaana kotona. Santtu, Meri ja Rita osallistuvat kertomalla opettajan aloittamaan puheenaiheeseen liittyvistä kokemuksistaan:

4.5 LV I lokakuu / aamupäiväpiiri

01 V ((kuiskaa)): °nu ska vi se hu många barn vi har här i dag.°

02 ((litteroimatta)) *V LASKEE LAPSET, OSA LAPSISTA YHTYY LASKEMISEEN*

03 tretton (.) ↑fjorton.

04 V: ↑vem e de som e borta. ↑

05 O: Ki-

06 O: Kimmo.

07 V: Kimmo e borta ja. .hh Kimmo har snuva. (.)

08 precis som Ulla. (.) men sen har Kimmo också

09 feber @han e sjuk@ (.)

10 ↓han e hemma i sin säng.

11 Santtu: | *SANTTU OSOITTAA PÄÄTÄÄN*  
mua kotona koski | tänne

12 | *SANTTU OSOITTAA SELKÄÄNSÄ*  
ja sit | tänne.

13 V: ↑hade du ont i huvve.  
| *OS. PÄÄTÄÄN* | *OS. SELKÄÄNSÄ*

14 Santtu: |tämä sattui ja sit |tänne.

15 V: jo ja tror att Kimmo också har ont i huvve.

16 (.) å så ligger han å sover

17 i sin säng @såhär@ [(-)]

18 Meri: [ja aamul]

19 must tuntu et mä en taho tänne talhaan.

20 V: kändes de så att ida ville du int alls gå.

21 ((yhtäaikaista puhetta))

22 Rita: arvaa mitä Vikke?, (.)

23 mu- sillen ku mä en oo (.) mä oon pitäny kesähametta

24 talvella ni mulle tuli kauhee sau- sairaus.

25 (.)

26 V: a- blev du sjuk då.

27 Rita: [et jokapaikkaa sattui.

28 V: [hjä

29 V: @oj oj oj ja@ man kan bli så sjuk att man får ont överallt

30 å Kimmo har nånting sånt så ↑han e hemma

31 men alla andra barnena e här.

Lasten kertomukset ovat relevantteja nimenomaan edellä sanotun valossa. Santtu näyttää ymmärtävän opettajan käyttämän sanan *hemma* 'kotona', sillä hän käyttää samaa sanaa suomeksi (r. 11). Meri toteaa, että hänkin olisi jäänyt aamulla mielellään kotiin (r. 18–19) ja Rita kertoo omasta sairastumisestaan (r. 22–24). Lasten kontribuutiot ovat spontaaneja, sillä opettaja ei pyydä heitä kertomaan kokemuksistaan. Hän asettuu kuitenkin kuuntelemaan, ja kaikki

halukkaat saavat mahdollisuuden tuoda keskusteluun oman tarinansa (vrt. Weber ja Tardif 1991b).

Vaikka vuoron ottavat lapset osoittavat ymmärtävänsä puheenaiheen, he eivät vastaa opettajan jatkokysymyksiin (r. 13–14 ja r. 26–27). Vastaamisen sijasta Santtu toistaa oman edellisen vuoronsa ja Rita jatkaa vuoroaan. Lapset eivät siis täydennä opettajan aloittamaa toimintaa sen projisoimalla tavalla, vaan nojaavat siihen, mitä ovat itse edellä sanoneet. Opettajan vuorot hakevat lähinnä vahvistusta, ja tästä syystä seuraavaksi toiminnaksi kävisi hyvin esimerkiksi nyökkääminen. Luvussa 3.3 osoitin, että lapset vastaavat alkuvaiheessakin vaivattomasti sellaisiin kysymyksiin, joiden merkityksen he voivat tulkita tilanteesta. Lasten omat suomenkieliset vuorot eivät kuitenkaan alkuvaiheessa yleensä riitä ymmärtämisen perustaksi. Esimerkistä 4.5 näkyy, että poissaolijaa tiedustelevalle hakukysymys tulee kuitenkin vastatuksi (r. 4–6). Käsittelen tätä seikkaa tarkemmin luvussa 4.3.3.

Seuraavassakin puhutaan sairauksista. Rutiini ei tässä tue ymmärtämistä, sillä lapset syövät aamiaista, eikä sairauksista puhuminen kuulu aamupalarutiineihin. Esimerkki on ensimmäisen vuoden helmikuulta, jolloin lapset ovat olleet päiväkodissa puoli vuotta. Opettaja esittää Akulle kysymyksiä tämän pikkuveljen voinnista. Aku vastaa ensin pudistamalla päätään ja lopuksi nyökkäämällä. Minimivastaukset ovat käyviä vastauksia ja ne kertovat, että Aku tulkitsee kysymykset vaihtoehtokysymyksiksi, vaikka eivät kerrokaan tarkemmin, mitä hän on ymmärtänyt. Opettaja käsittelee vastauksia riittävinä; hän ei jatka saman asian tiedustelemista, vaan esittää jokaisen vastauksen jälkeen uuden vaihtoehdon Akun vahvistettavaksi. Kysymysjakson jälkeen Kati kertoo sairastumisestaan:

#### 4.6 LV I helmikuu / aamupala

- 01 V: e ↑Allu frisk  
02 AKU KÄÄNTYY KATSOMAAN V:A JA PUDISTAA PÄÄTÄÄN  
03 V: @int ännu.@  
04 (0.5)  
05 V: @han har feber ännu@.  
06 AKU PUDISTAA PÄÄTÄÄN  
07 V: snuva. V OSOITTAA SORMILLAAN NENÄÄNSÄ  
08 AKU PUDISTAA PÄÄTÄÄN  
09 V: hosta.  
10 (0.5)  
11 AKU NYÖKKÄÄ  
12 V: .jå:  
13 Kati: arvaa mjtä. KATI VILKAISEE V:A  
14 (0.3) V KÄÄNTYY KATSOMAAN KATIA  
15 Kati: ku mä ↑oon ollu (0.8) Päivin (.) ja (.) Mikin ja mun isän kaa

16 (.) yhel vene:el?, öö öö käyny (.) hyy (.) ss- öö  
 17 (.) saarilla ni arvaa mitä. (.) ku Emma kokoa halusi (.) pitää kesämekoj  
 18 ja siel oli välil kylmä ni (.) ni mä (.) mulle tuli kamala (.) kuume?  
 19 KATI JA V KATSOVAT TOISIAAN  
 20 V: ja. (.) då fick du (fö)  
 21 | V NYÖKKÄÄ  
 22 | kallt kanske.  
 23 KATI NYÖKYTTÄÄ PÄÄTÄÄN, KATSOO LAUTASTAAN JA JATKAA SYÖMISTÄ  
 24 V: .hjä: (.) ja. (1.0) man måst nog ha mycke kläder när de e så där kallt.

Katin kertomus syntyy reaktionä opettajan ruotsinkieliseen puheeseen. Koska Aku vastaa ei-sanallisesti, Kati ei voi tulkita puheenaihetta suomenkielisistä vuoroista. Katin spontaani kertomus osoittaakin, että hän on kuunnellut, mitä opettaja on kysynyt Akulta ja ymmärtänyt vähintään sen, mihin aihepiiriin kysymykset liittyvät. Myös Akun toiminta osoittaa muutosta alkuvaiheeseen nähden. Esimerkistä 3.11 ilmeni, ettei hän vastannut edes ei-sanallisesti, kun kysyttävää ei voinut tulkita tilanteen perusteella.

Katin kertomus muistuttaa huomattavan paljon Ritan edellä esitettyä kuvausta sairastumisestaan (esim. 4.5 r. 22–24). Molemmat aloittavat kertomuksensa lausumalla *arvaa mitä*, joka on tyypillinen kertomuksen aloittaja ainakin tutkimukseeni osallistuvilla lapsilla, ja erityisesti Katilla. Ilmaus näyttäisi toimivan huomionkohdistimena, joka varaa tilan pitemmälle vuorolle.<sup>35</sup> Englanninkieliset lapset käyttävät ilmausta *you know what* (Sacks 1972: 342–345). Aloituksen lisäksi kertomukset yhtenevät sisällöltään: sairastumisen syyksi esitetään se, että lapsi on pitänyt kylmällä säällä kesähametta tai mekkoa, ja tästä on seurannut kauhea sairaus (esim. 4.5) tai kamala kuume (esim. 4.6). Koska kertomusten ajallinen etäisyys on useita kuukausia ja kertoja on eri lapsi, ne eivät voi olla toisiinsa suoraan kytköksissä. Todennäköisempää on, että molemmissa kuuluu vilustumisesta varoittavan aikuisen ääni. Jälkimmäisessä tapauksessa opettaja tuo tämän äänen keskusteluun ruotsiksi. Lasten yhteneväisiä kertomuksia voi myös pitää osoituksina sosiaalistumisesta (ks. Kramsh 2002; Ochs 1988; 2002). Suomalaisessa kulttuurissa sairauksien syynä pidetään usein vilustumista, ja molemmat kertomukset heijastavat tätä ajattelua. Kuten totesin hoivapuhetta käsittelevässä luvussa (2.4.1), kulttuurin merkityksen on esitetty korostuvan siinä vaiheessa, kun lapset oppivat puhumaan, sillä kulttuuriset normit välitetään juuri kielen avulla (ks. Ochs ja Schieffelin 1995). Kertomusten sanallisen muotoilun samankaltaisuus osoittaa, että lapset ovat päätyneet myös pitkälti yhteneviin kielellisiin kuvauksiin.

<sup>35</sup> Kati vilkaisee opettajaa ja saa vastaukseksi tämän katseen (r. 13 ja r. 14).



Esimerkeistä näkyy, että opettaja ottaa kertomukset vastaan eri tavoin. Katin kertomukseen hän reagoi muotoilemalla yleispätevän säännön, joka heijastaa kulttuurista ajattelua ja nostaa esiin Katin itsensäkin esittämän sairastumisen syyn (esim. 4.6 r. 24). Ritan kertomuksen hän ottaa vastaan liittämällä sen kyseisessä tilanteessa käsiteltävään aiheeseen, poissaolevan lapsen sairauteen (esim. 4.5 r. 30). Tällä tavoin hän osoittaa, että kertomus on ollut relevantti meneillään olevan yhteisenkin toiminnan kannalta.

Edellä käsitellyt kertovat vuorot osoittavat, että keskusteluihin osallistuvat lapset ovat ymmärtäneet, mistä opettaja puhuu. Seuraavassa tapauksessa omasta kokemuksesta kertominen osoittaa varsin tarkkaa ruotsinkielisten vuorojen merkityksen ymmärtämistä. Meri kertoo kokemuksensa asiasta, jota opettaja on tiedustellut toiselta lapselta. Kysymys on suunnattu Lealle, joka on juuri palannut lomamatkalta. Tapaus on ensimmäisen vuoden huhtikuulta, ja keskustelua käydään aamupalapöydässä.

#### 4.7 LV I huhtikuu / aamupala

- |          |  |
|----------|--|
|          | V KATSOO LEAA                            |
| 01 V:    | va de  rolit att åka flygplan Lea.       |
| 02       | LEA KATSOO V:A JA NYÖKKÄÄ                |
| 03 V:    | °.jä°                                    |
| 04       | (1.5)                                    |
| 05 Meri: | oom mäki menny lento[(koneella)?,        |
| 06 V:    | [å ↑du ha åkt flygplan                   |
| 07       | (.) ja ↑just de ja.                      |
| 08 Meri: | Kanariansaarille?                        |
| 09 V:    | ↑jä:ä?                                   |
| 10 Meri: | mut se ei ollu m <sub>u</sub> sta kivaa. |

Meri osoittaa ymmärtävänsä Lealle osoitetun kysymyksen yksityiskohtia myöten. Hän tuo keskusteluun molemmat kysymyksessä ilmipannut propositiot: *att åka flygplan* 'lentää lentokoneella' ja *va de roligt* 'oliko kivaa'. Koska Lea on vastannut nyökkäämällä, tulkinnat on tehtävä ruotsinkielisestä puheesta. Tässä havainnollistuu hyvin myös vuoron sekventiaalisen aseman merkitys (ks. esim. Schegloff ja Sacks 1973: 299; Schegloff 2007). Kysymykseen vastaava lapsi voi osallistua ei-sanallisesti, mutta seuraavan puhujan on osallistuttava puhumalla. Meri ei voisi kertoa kokemuksistaan nyökkäämällä, koska hänen vuoronsa ei ole vastaus. Jälkimmäisen lapsen osallistuminen kertoo kuulolla olostä. Lapsi on kuunnellut puhetta, vaikka sitä ei ole suunnattu juuri hänelle. Tässä havainnollistuu myös se, että lapsiryhmän kanssa toimiminen tarjoaa mahdollisuuksia toistoon: Merin vuoro avaa myös opettajalle luontevan

mahdollisuuden tuoda sama propositio uudestaan keskusteluun ruotsiksi (vrt. lukuun 2.4.4).

Edellä käsitellyistä tapauksista (4.6 ja 4.7) näkyy, että keskusteluun osallistuvat lapset ymmärtävät opettajan ruotsinkieliset vuorot, vaikka puhe ei liity tilanteisiin eivätkä puheenalaiset asiat ole näkyvillä. Toisin kuin alkuvaiheessa (esim. 4.5), lapset vastaavat myös vaihtoehtokysymyksiin niiden projisoimalla tavalla: he vastaavat nyökkäämällä tai pudistamalla päätään (esim. 4.6 r. 6, 8, 11 ja 23 ja esim. 4.7, r. 2). Tämä on oppimista ilmentävä muutos, sillä alkuvaiheessa he eivät vastanneet, jos kysymys ei ollut tulkittavissa tilanteen perusteella.

Siirryn seuraavaksi tapauksiin, joissa lapsi kiistää edellä sanotun tai vetoaa edellä sanottuun. Myös näistä tapauksista näkyy, että edellä sanottu on ymmärretty. Silloin, kun vuorojen välille muodostuu syntaktinen kytkös, niistä ilmenee paitsi merkityksen myös syntaktisen rakenteen ymmärtäminen.

### *Kiistäminen ja vetoaminen*

Käsittelen seuraavaksi kiistäviä ja vetoavia vuoroja. Esimerkki 4.8 on ensimmäisen vuoden marraskuulta eli ensimmäiseltä syksyltä. Se muistuttaa luvussa 4.2 käsiteltyjä alkuvaiheen tapauksia, joissa lapsi kiisti ruotsinkielisen sanan merkityksen. Näissä tapauksissa lasten tulkinnat perustuivat kuitenkin ruotsinkielisen sanan muotoon; he tulkitsivat sanat samankuuloisiksi suomenkielisiksi sanoiksi *skatt – katti*, *korv – korppu*, *grotta – rotti*. Seuraavassa Jussi reagoi opettajan käyttämän sanan ruotsinkieliseen merkitykseen ja kääntää sanan suomeksi. Tämä osoittaa, että hän ymmärtää sen. Esimerkki on aamupäiväpiiristä. Opettajalla on kädessään muki, jota hän esittelee lapsille. Hän kertoo, että mukissa on korva, *öra*, ja näyttää samalla kädessään olevan mukin korvaa.<sup>36</sup>

4.8 LV I marraskuu / aamupäiväpiiri

- |           |                                   |                        |
|-----------|-----------------------------------|------------------------|
| 01 V:     | en mugg har ett sänhant           | V NÄYTTÄÄ MUKIN KORVAA |
| 02        | öra här. (.) som man håller i:.   |                        |
| 03        | [de e en mugg.                    |                        |
| 04 Kimmo: | [eihän se oo mikää haarukka[eihän |                        |
| 05 V:     | [ne:                              |                        |
| 06        | de e en fmuggf.                   |                        |
| 07 Jussi: | ei[se oo mikää korva.             | JUSSI OSOITTAA MUKIA   |

<sup>36</sup> Opettajalla on mukanaan astioita, jotka hän esittelee yksitellen. Sen jälkeen lapset leikkivät opettajan johdolla esineen piilottamista. Yksi lapsista menee huoneen ulkopuolelle, ja sillä aikaa muut piilottavat yhden esineistä. Lapset ja opettaja kutsuvat etsijän paikalle huutamalla yhdessä *nu får du komma*.

08 V: [som man kan dricka te ur.  
 09 Jussi: ei siinä oo mikää (.) ei se oo  
 10 mikää fkorva£.

Jussi suomentaa substantiivin *öra* 'korva' ja kiistää merkityksen (r. 7 ja r. 9–10). Tämä osoittaa, että hän ymmärtää, mitä *öra* tarkoittaa, vaikka ei ymmärräkään sanan metaforista käyttöä kyseisessä yhteydessä. Opettajan vuorot voi tilanteen perusteella tulkita esitteleviksi, sillä hän pitää mukia kädessään ja osoittaa mukin korvaa nimetessään sen. Tästä syystä Jussin ei käsittääkseni tarvitse ymmärtää puheesta muuta kuin lekseemi *öra* 'korva' tunnistaakseen, mitä opettaja vuorollaan tekee ja mihin hän viittaa. Esimerkki osoittaa kuitenkin muutosta ensimmäisen keruukerran tilanteisiin nähden, sillä Jussi reagoi tässä sanan ruotsinkieliseen merkitykseen.

Seuraavassa Meri kommentoi Katille osoitetun kysymyksen presupponoimaa asiaintilaa tavalla, joka ilmaisee hänen ymmärtäneen kysymyksen. Samalla hän ilmaisee käsitystään maailmasta ja vie keskustelun korkeammalle abstraktiotasolle; edellä on puhuttu Katin isästä ja äidistä ja Katin kotona pelatusta pelistä, mutta Meri vetoaa siihen, miten aikuiset yleensä toimivat lasten kanssa pelatessaan. Katkelma on aamupalalta, ja keskustelua käydään aihepiiristä, joka ei liity aamupalan rutiineihin. Kehys on kuitenkin ilmaistu suomeksi, sillä opettajan kysymykset liittyvät Katin suomeksi aloittamaan keskusteluun. Näin ollen puheenaihe selviää jo Katin suomenkielisestä vuorosta.

#### 4.9 LV I helmikuu / aamupala

01 Kati: ar- arvaa mitä mä oon aina öö voittanu siin afrikantähdes?,  
 02 V: ha int pappa vunni en ↑enda gång.  
 03 KATI PUDISTAA PÄÄTÄÄN  
 04 V: int mamma heller  
 05 Kati: mut joskus (.) isä on saanu [(-)  
 06 V: [nä bra. (.) @annars blir ju pappa jä:tte↓ledsen@  
 | V NOJAUTUU KATIA KOHTI JA HYMYILEE  
 07 V: | @börja han gräta@  
 08 KATI PUDISTAA PÄÄTÄÄN  
 09 V: nä(h)ä  
 10 Meri: EEI AIKUISET NII SUUTU JOS NIITTEN LAPSET VOITTAA£

Meri ilmaisee, ettei opettajan kysymys ole mielekäs, koska aikuisilla ei ole tapana suuttua, jos lapset voittavat pelin. Hänen vuoronsa kytkeytyy sekä Katin suomenkieliseen vuoroon (r. 1) että opettajan vuoroihin. Hän käyttää samaa verbiä *voittaa* kuin Kati, mutta suuttuminen motivoituu opettajan edellisistä vuoroista. Vaikka verbi *suuttua* ei ilmaise täsmälleen samaa kuin opettajan käyttämä verbi

*gråta* 'itkeä' (r. 7), esimerkiksi itkeminen hävityn pelin jälkeen voi lasten näkökulmasta ilmentää juuri suuttumista.

Edelliset tapaukset osoittavat opettajan vuoron tai hänen käyttämänsä ruotsinkielisen sanan merkityksen ymmärtämistä. Seuraavasta ilmenee, että Meri reagoi syntaktiseen rakenteeseen. Opettaja aloittaa deklaraatiivilla (r. 1–2), mutta lisää interrogatiivin, joka tekee vuorosta kysyvän (r. 4). Meri tuottaa myöntävän responssinsa juuri interrogatiivin jälkeen (r. 5). Sen jälkeen hän lisää tarkentavan tai korjaavan kommentin. Katkelma on hausalla tavalla symmetrinen. Opettaja aloittaa pitkällä, toteavalla vuorolla ja lisää lausuman, joka toimii tässä tapauksessa minimaalisena keinona ilmaista, että edeltävä oli tarkoitettu kysymykseksi. Meri kuittaa kysymyksen minimaalisesti, partikkelilla *m:m*, ja lisää sen jälkeen niin ikään toteavan lausuman, joka kommentoi opettajan aikaisempaa vuoroa. Käsittelen erityisesti Merin jälkimmäistä vuoroa.

4.10 LV I maaliskuu / aamupala

- 01 V: de e Anu å Lea som ska komma ti dej  
02 i morgon (sen). V KATSOO MERIÄ  
03 (.)  
04 V: e de så. LEA KATSOO MERIÄ  
05 Meri: m:m?, MERI LUSIKOI PUUROA  
06 V: ªjäº  
07 Meri: ei kyl aamulla vaa (.) iltapäivällä.

Meri näyttää tässä korjaavan opettajan vuoron presupponoimaa asiaintilaa. Vuoro on muotoiltu responssiksi ja siinä on korjaavia elementtejä. Responsiivisuudesta kertoo verbialkuisuus sekä partikkeli *kyl*, joka kuuluu yleisimpiin puheen partikkeleihin ja esiintyy varsinkin responsiivisissa vuoroissa (Hakulinen 2001b: 413). Korjaavuudesta taas kertoo se, että Meri aloittaa kieltoverbillä ja korvaa ajanadverbiaalin toisella: *iltapäivällä*. Korjausta implikoi toisaalta jo se, että Meri ylipäättään jatkaa vastaustaan. Hakulisen (2001c) mukaan ei-minimaaliset vastaukset vaihtoehtokysymyksiin tyypillisesti korjaavat kysymyksen presupponoimia asiaintiloja. Käsillä olevassa tapauksessa korjaaminen kohdistuu kuitenkin seikkaan, jota opettaja ei ole sanonut. Opettaja ei ole puhunut aamusta, vaan seuraavasta päivästä. Ajan adverbii *i morgon* 'huomenna' muistuttaa kuitenkin adverbia *på morgonen* 'aamulla'. Pidänkin todennäköisenä, että Meri tulkitsee opettajan puhuneen aamusta. Vaikka tulkinta perustuisi samalta kuulostavaan ilmaukseen eikä siihen, mitä opettaja on varsinaisesti sanonut, tulkinnan perustana on kuitenkin toinen ruotsinkielinen eikä samalta kuulostava suomenkielinen ilmaus (vrt. lukuun 4.2). Tässä tapauksessa siis (mahdollinen) väärin tulkitseminenkin kertoo osaamisesta.

Esimerkistä ilmenee myös, että Meri käyttää hyväkseen opettajan edellistä vuoroa; hän ei toista kysymyksessä ilmipantua subjektia ja predikaattia (r. 1), vaan ne tulkitaan edellisestä ruotsinkielisestä vuorosta. Tällä tavalla keskustelupuheen moniäänisyys (esim. Bahtin 1986) reaalistuu konkreettisesti. Voidaankin todeta, että lapsen ja opettajan äänet kohtaavat lausumassa, joka on muotoiltu opettajan edellisen vuoron varaan. Tästä tapauksesta näkyy, että lapsi toistaa vain sen lausekkeen, jonka nostaa uudelleen käsiteltäväksi ja joka hänen näkökulmastaan siis edellyttää korjaamista. Se osa vuoroa, jota ei ole toistettu, jää voimaan.

Seuraavassa toukokuun tilanteessa Jussi kiistää olevansa väsynyt. Kuten Meri edellä, hänkin muotoilee vuoronsa edellä sanotun varaan:

4.11 LV I toukokuu / askartelu

JUSSI HAUKOTTELEE

V:               oj va Jussi e trött ida.

Jussi:           enkä oo.

Opettaja esittää Jussia koskevan väitteen ja Jussi kiistää sen minimaalisin keinoin. Vuoro osoittaa Jussin ymmärtävän vähintään sen, että edellinen vuoro on *olla*-verbin varaan muotoiltu häntä koskeva väite, joka ei sisällä negaatiota; hän käyttää samaa verbiä suomeksi (*e ´olla´*), mutta muuttaa sen kielteiseksi ja käyttää ensimmäistä persoonaa (*en oo*). Kieltoverbiin liitetty partikkeli *-kä* korostaa tässä kiistävyttä. Partikkelin paikka ilmaisee, että vuoro on muotoiltu responssiksi lausumaan, joka ei sisällä negaatiota (vrt. *en ookaan*, joka ilmaisisi samanmielisyyttä negaation sisältävään väitteeseen).

Edellä käsitellyssä marraskuun esimerkissä (4.8) Jussin kiistävä vuoro osoitti lekseemin *öra* ymmärtämistä, ja kiistämisen keinona oli kyseisen sanan suomenkielinen toisto. Tässä toukokuun tilanteessa Jussi ei toista adjektiivia *trött* 'väsynyt', vaan hän jättää sen täydentymään opettajan vuorosta. Hän käyttää siis opettajan tarjoilemaa kehystä hyväkseen, sen sijaan että toistaisi sen. Tämä osoittaa, että hän ymmärtää käytännössä myös miten vuoro on muotoiltu.

Analysoin lopuksi tapauksen, jossa lapsi muotoilee vuoronsa samanlaiseen muottiin kuin opettaja (ks. Goodwin ja Goodwin 1987: *format tying*). Katkelma on aamupäiväpiiristä. Opettaja jakaa rooleja kauppaleikkiin, ja lasten välille syntyy kilpailu, sillä kolme lasta ilmaisee haluavansa saman roolin. Ulla ilmaisee toiveensa ensimmäisenä: hän viittaa (r. 9) ja huutaa minä jo opettajan puhuessa (r. 10). Opettaja kuitenkin toteaa, että Ulla on ollut roolissa monta kertaa (r. 14). Minna käyttää tätä vuoroa hyväkseen: hän muotoilee vuoron, joka on sekä syntaktisesti että semanttisesti kytköksissä opettajan vuoroon.

4.12 LV I toukokuu / aamupäiväpiiri

07 V: .hh >men nu undrar ja<

08 ↑vem sku ↓>villa vara den där<  
(.)

| ULLA VIITTAA  
09 bu↑|tjks↓tan [ten som säger

10 Ulla: [MINÄ.

11 V: <Godd[ag? (.) vā får de [lov att vāra.

12 Minna: [minä (ha-) [ | MINNA JA AKU VIITTAAVAT

13 Ulla: [MÄ HALUi | sin.

14 V: vet du Ulla du ha varit vāldit många gånger

15 nu sku ja fråga [om nān 'annan vill vara.]

16 Minna: [mā en oo ollenkaa ] ollu

Minnan vuoron (r. 16) syntaktinen rakenne on samankaltainen kuin opettajan edellisessä vuorossa (r. 14). Vuoro ei kuitenkaan toista edellä sanottua, sillä Minna vaihtaa lekseemit. Opettaja on käyttänyt pronominia *du* 'sinä', mutta Minna aloittaa pronominilla *mä*. Molemmat käyttävät *olla*-verbiä, mutta Minna lisää kiellon: *en oo ollu*. Opettaja on käyttänyt maksimaalista useutta ilmaisevaa adverbia *vāldit många gånger* 'tosi monta kertaa', mutta Minna korvaa sen minimaalista määrää ilmaisevalla adverbilla (*ei*) *ollenkaa*. Minna ilmaisee siis maksimaalista kontrastia edellisen vuoron syntaktista rakennetta hyödyntämällä.

M.H. Goodwin (1990: 142, 177–189) on havainnut, että lapset käyttävät rakenteellista sitomista (*format tying*) tyypillisesti argumentoidessaan. Omassa aiemmassa tutkimuksessani havaitsin, että kolmantena kielikylpyvuotenaan erään toisen kielikylpyryhmän lapset käyttivät rakenteellista sitomista esimerkiksi juuri kilpaillessaan leikin rooleista (Viinisalo 1995: 98–100). Tässä tapauksessa opettaja on perustellut, miksi Ulla ei voi saada roolia. Minna vetoaa tähän perusteluun ja esittää samalla syyn miksi rooli pitäisi antaa hänelle. Tapa, jolla hän tekee sen osoittaa, että hän on ymmärtänyt sekä edellisen vuoron merkityksen että sen syntaktisen rakenteen.

Tässä jaksossa käsitellyt kertovat, kiistävät ja vetoavat vuorot ovat tyypillistä lasten vuorovaikutustoimintaa, joka on samankaltaista myös yksikielisten päiväkotien lapsilla (ks. esim. Karjalainen 1996). Käsittelen seuraavaksi suomeksi tulkitsemista, joka on todennäköisesti tyypillisempää monikielisille vuorovaikutustilanteille (ks. esim. Harjunpää 2011).

### 4.3.2 Suomentaminen

Vesterbackan (1991: 67–68) mukaan Vaasan ensimmäisissä kielikylpyryhmissä lapset saivat toimia tulkkeina toisilleen heti, kun opettaja huomasi heidän osaa-  
van kertoa oikean version hänen sanomastaan toisille lapsille. Tutkimassani  
ryhmässä opettaja ei pyydä lapsia tulkkaamaan puhettaan toisilleen, mutta toisi-  
naan lapset suomentavat opettajan vuoroja spontaanisti. – Kuten edeltä (esim.  
4.4) ilmeni, Rita tulkkasi spontaanisti silloinkin, kun ei ymmärtänyt. Suomeksi tul-  
kitsemista esiintyy erityisesti ensimmäisen vuoden keväällä. Jo ensimmäiseltä  
keruukerralta on kuitenkin yksi tapaus. Keskustelua käydään aamiaisella, ja se  
on jatkoa edellä käsitellylle tilanteelle (esim. 4.2), jossa Aku tulkitsee opettajan  
käyttämän sanan *grotta* ‘luola’ suomenkieliseksi sanaksi *rotta*, ja tätä kautta pu-  
heenaiheeksi tulivat hiiret ja rotat. Ulla esittää tässä väitteen, jota opettaja korjaa.  
Meri toteaa saman kuin opettaja, mutta suomeksi.

4.13 LV I syyskuu / aamupala

01 Ulla: Hll:ret on rottia.

02 (.)

03 V: mm nä:?

04 (.)

05 V: en rätta e en rätta å en mus e en mus.

06 Meri: ↑lotta on lotta ja hiili on hiili.

Merin vuoro on painotuksia myöten samankaltainen kuin opettajan edellinen vuo-  
ro. Vaikka opettajan vuoroa ei voi tulkita rutiinin tai visuaalisesti näkyvien ob-  
jektien perusteella, vuoro tulee ymmärrettäväksi, koska se on responssi Ullan  
edeltävään suomenkieliseen vuoroon. Ulla on jo maininnut molemmat opettajan-  
kin käyttämät kuvaukset: hiiret ja rotat. Koska jälkimmäinen, *en råtta*, on suo-  
meksi ja ruotsiksi samankuuloinen, opettajan vuoro on tunnistettavissa respons-  
siksi juuri kyseiseen vuoroon. Myös verbi on molemmissa vuoroissa sama.

Vaikka opettajan vuoron ymmärrettävyys perustunee siihen, että vuoro on  
laadittu responssiksi Ullan suomenkieliseen vuoroon, Merin vuoro noudattaa kui-  
tenkin opettajan eikä Ullan vuoron rakennetta. Ulla on käyttänyt monikollisia ku-  
vauksia, mutta Meri muotoilee lausekkeet yksikköön opettajan tavoin. Tähän vai-  
kuttanee se, että opettajan käyttämä substantiivi, *en råtta*, on samankuuloinen  
juuri yksikkömuodon kanssa, ja lausuma on idiomaattinen yksikössä. Kuten edel-  
täkin on käynyt ilmi, Merillä on tapana kiinnittää huomiota siihen, miten asiat  
yleensä maailmassa ovat. Tästä syystä ei olekaan ihme, että juuri hän tulkitsee  
opettajan vuoron suomeksi.

Käsittelen seuraavaksi kevään tapauksia. Esimerkit 4.14 ja 4.15 ovat sadunlukutilanteesta. Molemmissa tapauksissa opettajan vuorot tulkitsee Rita.

4.14 LV I / helmikuu / aamupäiväpiiri

07 V: den här ha vi läst tidigare.

09 (0.5)

10 Rita: se luettii >sitä< ennenki.

Rita toteaa suomeksi saman kuin opettaja, mutta vaihtaa pronominin: opettaja viittaa kädessään olevaan satukirjaan demonstratiivipronominilla *den här* 'tämä', Rita taas demonstratiivilla *se*. Tämä onkin välttämätöntä, sillä Rita viittaa tarkoitteeseen, jonka opettaja on jo esitellyt, ja tästä syystä *tämä*-pronomini ei tulisi kyseeseen (vrt. Etelämäki 2006). Rita käyttää myös eri aikamuotoa, imperfektiä, vaikka opettaja on käyttänyt perfektiä. Tästä huolimatta lausuma muistuttaa opettajan vuoroa siinä määrin, että se vaikuttaa suomennokselta. Ritan vuoro on myös rytmisesti samankaltainen kuin opettajan vuoro.

Seuraavassa suomennosta edeltää Santun tulkinta opettajan lukeman sadun tapahtumista (r. 4). Opettaja ryhtyy korjaamaan tulkintaa ja Ulla esittää tähän vuoroon kohdistuvan kysymyksen (r. 9), johon opettaja ja sen jälkeen Ritakin vastaa:

4.15 LV I helmikuu / aamupäiväpiiri

01 V ((lukee satua)): Murre Svart e fbra att haF (.) sade alla (.) getterna.

02 (.)

03 V: [(di kom ut --)

04 Santtu: [se kuoli.

05 V: nä: (.) serdu (.) men ha- (.) men han tappa ut alla getterna.

06 (.) han dog nog int (.) han (fin[ns ju kvar där) han grät[er för

07 (): [se itkee. [(se) itkee.

08 V: nu e han hungri ige[n.

09 Ulla: [ai miks se gräta.

10 V: nå när han int har någä getter i ma[gen.

11 Rita: [koska sji ei o mitää

12 (.) vuohia ma[ghassa.

Rita suomentaa opettajan vuoron käytännössä kokonaan jopa konjunktiota myöten. Konjunktio *koska* kytkee vuoron myös Ullan kysymykseen; Ulla on kysynyt syytä (*miks*), ja *koska* eksplikoi, että seuraava on tulkittava selitykseksi.<sup>37</sup> Ritan vuoro näyttäisikin toimivan sekä vastauksena että opettajan vuoron suomennoksena.

<sup>37</sup> Schegloff ja Lerner (2009, alaviite 8) toteavat, että *miksi* (*why*) -kysymyksen voidaan olettaa projisoidan *siksi*-/*koska*- (*because*) alkuisia vastauksia, vaikka tätä ei olekaan empiirisesti osoitettu.



Seuraavissa tapauksissa suomenkielistä tulkintaa edeltää potentiaalinen ongelma: esimerkissä 4.16 opettaja kysyy samaa asiaa useamman kerran, esimerkissä 4.17 taas yksi lapsista ei heti noudata opettajan kehoitusta. Näyttää siltä, että opettajan vuoron suomeksi kääntävä lapsi asettuu ohjailemaan toista lasta yhdessä opettajan kanssa – ikään kuin toimisi apuopettajana.

4.16 LV I helmikuu / askartelu

ULLA, KATI JA RITA MUOVAILEVAT.

- 01 V: va lagar du (.) Kati. V ISTUUTUU KATIN VIEREEN  
 02 KATI MUOVAILEE  
 03 V: ↑va lagar du.  
 04 (.)  
 05 Kati: em ↑mä tiedä.  
 06 V: va e de här. V OSOITTAA YHTÄ KOHTAA KATIN MUOVAILUSTA  
 07 Kati: °tämmöne°  
 08 (1.5)  
 09 Kati: mä panen ne koht tähä ju[(ttuu)  
 10 V: [men va e de.  
 11 Rita: mikä se on.  
 12 Kati: mä teen siit (.) siit jotai (.) ma en kyl tiedä.  
 13 V: du vet int ännu.

Opettaja kysyy samaa asiaa monta kertaa (r. 1, r. 3, r. 6 ja r. 10). Kati vastaa, vaikka ei ilmaisekaan täsmällistä tietoa (r. 5, r. 7, r. 9). Jo ensimmäinen vuoro paitsi vastaa kysymykseen myös selittää tiedon puuttumisen: Kati ei tiedä, mitä on muovailemassa (r. 5). Tästä huolimatta opettaja jatkaa kysymistä. Rita toistaa viimeisen kysymyksen suomeksi, ikään kuin kyseessä olisi ymmärrysongelma (r. 11). Sekä opettaja että Rita painottavat *olla*-verbiä, mikä saa aikaan inttävän vaikutelman.

Toisin kuin edellä (esim. 4.15), jossa Rita aloitti konjunktioilla *koska*, hän ei tässä käännä vuoronalkuista konjunktioita *men* 'mutta'. Konjunktion kääntäminen tuntuisikin oudolta. Lausumanalkuiset partikkelit osoittavat, miten vuoro liittyy edeltävään puheeseen (Hakulinen 1997b: 44). Ne toimivat tulkintavihjeinä ja osoittavat vuoron sekventiaalista sijaintia. Koska uudelleen sanotun vuoron sekventiaalinen paikka on väistämättä toinen kuin "alkuperäisen" vuoron, partikkelin toistaminen on epäodotuksenmukaista. Edellisessä esimerkissä (4.15) konjunktion toistaminen oli kuitenkin mahdollista, koska konjunktio kytki vuoron kysymykseen, johon sekä opettajan että Ritan vuorot vastasivat.

Seuraavassa Lea kääntää Jussille suunnatun käskyn. Hän myös katsoo Jussia puhuessaan (r. 7):

4.17 LV I helmikuu / askartelu

*JUSSI, V JA LEA ISTUVAT PÖYDÄN ÄÄRESSÄ, V KATSOO, KUN JUSSI LEVITTÄÄ LIIMAA ASKARTELUUNSA*

01 V: sätt int mera lim Jussi de räcker.

02 (.)

03 Jussi: toisee paikkaa. *JUSSI JATKAA LIIMAAMISTA*

04 V: jä.

05 (.)

06 V: ↑nej inte mera lim.

07 Lea: ei [enää] liimaa. *LEA KATSOO JUSSIA*

08 V: [Jussi]

09 V: int mera lim .nä:.

Opettaja kehottaa Jussia kaksi kertaa (r. 1 ja r. 6). Vaikka Jussi ei toimi opettajan ohjeen mukaan, hän näyttää ymmärtävän. Hän ehdottaa laittavansa liimaa eri paikkaan (r. 3). Toisin kuin alkuvaiheessa, jossa opettaja esti Jussia ottamalla tätä kädestä kiinni (luku 2.4.2), hän ohjaa Jussia tässä pelkästään sanallisesti.

Ruotsinkielisten vuorojen suomentaminen osoittaa, että edellä sanottu on ymmärretty. Kuten aikaisemmissa luvuissa on nähty, kielikylpyopettajalla on myös tapana toistaa lasten suomenkielistä puhetta ruotsiksi. Opettajan puheen suomentaminen voisikin kertoa myös siitä, että lapset ovat alkaneet toimia opettajan tavoin: he kääntävät opettajan puhetta omalle kielelleen.

### 4.3.3 Hakukysymyksiin vastaaminen

Analysoin seuraavaksi lasten vastauksia hakukysymyksiin. Toisin kuin edellä käsitellyt spontaanit ymmärtämistä osoittavat vuorot, vastaukset ovat projisoituja. Ne siirtävät vuoron seuraavalle puhujalle ja rajaavat osallistumistavan (ks. lukua 3.3.1). Hakukysymyksessä kysymyssana osoittaa avoimen kohdan, ja minimivastaus on avoimen kohdan täyttävä lauseke, joka on syntaktisesti kytköksissä kysymykseen (ISK § 1680). Hakukysymykset projisoivat siis tietynlaista, kysymykseen syntaktisesti kytkettyä jäsentä tai pitempää vuoroa (ks. Schegloff ja Lerner 2009). Lääkäriin kysymyksiä tutkinut Korpela (2007: 52) on havainnut, että lausevastauksia saavat erityisesti sellaiset kysymykset, joilla haetaan tavan, ominaisuuden tai kategorian kuvausta.

Luvussa 3 käsittelin muutamaa alkuvaiheen tapausta, jossa opettaja esitti hakukysymyksen ja lapsi vastasi ei-sanallisesti. Näissä tapauksissa lapset vastasivat valitsemalla näkyvistä vaihtoehtoista yhden (leikkeleen tai värin). Tämä osoitti, että he käsittelivät kysymyksiä vaihtoehtokysymyksinä, mikä olikin niissä

tilanteissa mahdollista (ks. myös Savijärvi 2008).<sup>38</sup> Tässä luvussa käsittelen vastaamista sellaisiin hakukysymyksiin, jotka edellyttävät sanallista vastaamista ja osoittavat puheen ymmärtämistä.

### *Rutiini tukee tulkintaa*

Aloitin alkuvaiheesta, syyskuun aamupäiväpiiristä. Opettaja esittää poissaolijaa koskevan hakukysymyksen *Var e Atte?* 'Missä Atte on?', joka tulee vastatuksi. Koska kysymys ei ole tulkittavissa ei-sanallisten seikkojen eikä toisen lapsen suomenkielisen puheenkaan perusteella, ymmärtäminen on tässä vaiheessa saavutus. Keskityn erityisesti seikkoihin, jotka tukevat ymmärtämistä juuri tässä tilanteessa.

Katkelma alkaa läsnäolijoiden läpikäymisestä. Opettaja vie toimintaa eteenpäin leikkihämähäkin avulla (vrt. esimerkkeihin 2.5 ja 2.6): hän tervehtii jokaista lasta hämähäkin äänellä ja esittää sen jälkeen – edelleen hämähäkin äänellä – poissaolijaa tiedustelemaan kysymyksen (r. 6, r. 9, r. 12). Tähän kysymykseen hän vastaa itse (r. 14). Sen jälkeen hän esittää samanlaisen kysymyksen, mutta vaihtaa subjektin paikalle toisen poissaolijan nimen. Tähän kysymykseen vastaa Rita (r. 27).

#### 4.18 LV I syyskuu / aamupäiväpiiri

*V PITÄÄ HÄMÄHÄKKIÄ KÄDESSÄÄN JA SANOO JOKAISALLE LAPSELLE YKSITELLEN "HEI"*

- 01 V: @hej Lea@  
 02 Lea: hei  
 03 V: @hej Anu@  
 04 Anu: ↑°hei°↑  
 05 (0.5)  
 06 V: @↑<va:r e> (.) var e <K̲immo>↑@,  
 07 (1.0) *V PITÄÄ HÄMÄHÄKKIÄ LAPSIA KOHTI IKÄÄN KUIN SE KATSELISI LAPSIA*  
 08 (): ↑ii↓i? ((joku lapsista inisee))  
 09 V: @↑var e K̲immo↑,@  
 10 (): iiiii ((joku inisee taas))  
 11 Rita: °var e Rita [(var e)° ((laulaa))  
 12 V: [@var e Kimmo.@  
 13 Ulla: mä ha<sub>l</sub>uan hä<sub>m</sub>ähä<sub>k</sub>kila[ulun.  
 14 V: [K̲immo e i L̲eksa. *V KATSOO KÄDESSÄÄN OLEVAA LEIKKIHÄMÄHÄKKIÄ*  
 15 Ulla: mä ha<sub>l</sub>uan kes<sub>k</sub>iko[kose  
 16 V: [°vet du va ja (.)  
 17 måst berä<sub>t</sub>ta ät (.) sp̲indel (.)  
 18 K̲immo e i L̲eksa.@  
 19 V: @↑var (.) var (.) >var e< Ätte.

<sup>38</sup> Myös vaihtoehtokysymyksiksi muotoillut vuorot tulevat arkikeskustelussa joskus käsitellyiksi hakukysymyksinä (Schegloff ja Lerner 2009: 107–110).

20           (.)  
 21 V:       ↑>var e< Atte. ↑  
 22           (.) RITA KATSOO YMPÄRILLEEN  
 23 V:       ↑>var e< Atte. ↑  
 24           (.)  
 25 V:       ingen Atte.@  
 26           (.)  
 27 Rita:     jossai.  
 28           (.)  
 29 V:       <Atte> e hemma.

Ritan vastaus (r. 27) osoittaa, että hän on ymmärtänyt kysymyksen. Vastauksen muoto (inessiivi) kertoo hänen ymmärtäneen, että kysymys hakee paikanilmausta. Sisältö taas voisi selittää vastauksen viivästymistä – Atte on poissa, joten hänen olinpaikkaansa ei voikaan tietää.

Käsitykseni mukaan vuoron tekee ymmärrettäväksi sekä tilanne (aamupäiväpiirin alun toistuva rutiini) että opettajan edeltävä puhe. Kuten edelläkin on todettu, poissaolijoiden läpikäyminen kuuluu aamupäiväpiirin aloitusrutiiniin. Sitä edeltää läsnäolijoiden läpikäyminen, joka voidaan tehdä useilla tavoilla, esimerkiksi laskemalla paikalla olevat lapset tai laulamalla kysymys–vastausvieruspareista muodostuva laulu, jossa jokainen saa vuorollaan vastata kysymykseen. Tässä tilanteessa läsnäolijat on käyty läpi tervehtimällä: opettaja on tervehtinyt kutakin lasta hämähäkin äänellä. Koska läsnäolijoiden läpikäyminen on juuri saatettu päätökseen (r. 4), seuraava odotuksenmukainen toiminta on poissaolijoiden läpikäyminen. *Missä*-kysymys sopii juuri tähän tilanteeseen, sillä läsnäolijat on käyty läpi tervehtimällä, mutta poissaolijoita ei voi tervehtiä koska he eivät ole paikalla. Tervehtimisen sijasta hämähäkki kysyy, missä poissaoleva lapsi on.

Kysymyksen ymmärtämistä helpottaa myös edellinen kysymys–vastausvieruspari, *var e Kimmo – Kimmo e i Lieksa*. *Missä* Kimmo on – Kimmo on Lieksassa, jonka opettaja esittää hämähäkin avulla. Vastaus tukee kysymyksenkin ymmärtämistä, sillä keskeiset elementit ovat erisnimiä: *Kimmo* ja *Lieksa*. Samaa kysymystä käytetään myös laulussa, jonka avulla läsnäolijat usein käydään läpi.<sup>39</sup> Vaikka sitä ei ole laulettu juuri tässä tilanteessa, Rita tunnistaa sen opettajan kysymyksestä: hän alkaa hyräillä sitä jo ensimmäisen kysymyksen jälkeen (r. 11).

Lapsilla olisi useita paikkoja vastata. He voisivat vastata jo Kimmon olinpaikkaa tiedustelemaan kysymykseen, sillä opettaja esittää sen kolme kertaa (r. 6, r. 9, r. 12), taukoilee ja pitää hämähäkkiä lapsiin päin, ikään kuin se etsisi ky-

<sup>39</sup> *var e [NIMI] – här e jag.*

symyksessä mainittua lasta. Hän käyttää siis useita keinoja, joiden avulla puhe tulee ymmärrettäväksi. Vaikka Rita lopulta vastaa Aten olinpaikkaa tiedustelemaan kysymykseen, ymmärtäminen on tässä saavutus, jonka eteen opettaja on nähnyt varsin paljon vaivaa. Kuten seuraavasta näkyy, jo lokakuussa poissaolijaa tiedus-televa hakukysymys tulee heti vastatuksi:

4.19 LV I lokakuu / aamupäiväpiiri (= 4.5)

01 V ((kuiskaa)): nu ska vi se hur många barn vi har här ida.

02 ((litteroimatta)) V LASKEE LAPSET, OSA LAPSISTA YHTYY LASKEMISEEN

04 tretton (.) ↑fjorton.

05 V: ↑vem e de som e borta. ↑

06 (): Ki-

07 (): Kimmo.

Koska kysymystä ei voi tulkita tilanteessa näkyvien tarkoitteiden avulla, kysymykseen vastaavan lapsen täytyy ymmärtää puhetta edes vähän. Vastaaminenhan edellyttää poissaolijan identifioimista. Vastaus sopii kysymykseen myös syntaktisesti, sillä lapsi lausuu poissaolijan nimen. Nimi täyttää kysymyssanan *vem* 'kuka' osoittaman avoimen kohdan. Ymmärtämistä helpottaa merkittävästi tilanne, jossa kysymys on lausuttu, sillä kysymys liittyy aamupäiväpiirin aloitusrutiiniin: poissaolijoiden läpikäymiseen. Sitä on juuri edeltänyt läsnäolijoiden läpikäyminen (opettaja on laskenut paikalla olevat lapset). Voi siis olla, että lapset ovat jo oppineet aamupäiväpiirin aloitusrutiinit ja tietävät sen perusteella, että läsnäolijoiden läpikäymistä seuraa poissaolijoita tiedusteleva kysymys. Rutiinin tuttuudesta kertoo se, että osa lapsista yhtyy laskemiseen (r. 2). Helmikuussa lapset osallistuvat myös poissaolijoiden luettelemiseen ruotsiksi (ks. 4.3.4).

### *Tulkinta perustuu puheeseen*

Siirryn seuraavaksi ensimmäisen vuoden kevään tapauksiin. Keväällä lapset vastaavat sellaisiinkin hakukysymyksiin, jotka eivät ole tulkittavissa rutiinin perusteella. Seuraavassa opettaja esittää verbiä hakevan kysymyksen. Rita vastaa verbillä, joka täyttää kysymyssanan osoittaman avoimen kohdan. Myös Santtu osoittaa ymmärtävänsä kysymyksen; hän esittää vaihtoehdon, joka täyttää edellisessä vuorossa esitetyt kriteerit (r. 1).

4.20 LV I helmikuu / aamupäiväpiiri

| V HYPITTÄÄ POLVELLAAN NALLEA

01 V: °höni. (.) tror ni att björnen |springer omkring när de+e snö ute. °

03 RITA PUDISTAA PÄÄTÄÄN

04 V:	°springer den i snön°	V KATSOO LAPSIA JA HYPITTÄÄ NALLEA EDELLEEN
05 Rita:	ei.	
06 Anu:	[°ei°	
07 V:	[nä:.	
08 V:	va [gör björnen.	
09 Santtu:	[jääkarhu.	
10 Rita:	s-nukkuu.	
11 V:	@den sover i sitt ide.	
12	den går djupt in under mar	
13	å där ligger den å sover@	
14 Santtu:	mut jääkarhu	
15 V:	he:la vintern sover björnen.	
16 Santtu:	mut ei jääkarhu.	

Rita aloittaa vastauksensa s-äänteellä, aivan kuin olisi käyttämässillään ruotsinkielistä verbiä *sover*, mutta päättyy kuitenkin suomenkieliseen.<sup>40</sup> Vastaus on syntaktisesti kytköksissä kysymykseen, sillä subjekti tulkitaan opettajan vuorosta. Ritan vuorot ovat projisoituja, sillä ne ovat vierusparin jälkijäseniä. Santtu tarjoaa toisenlaisen vaihtoehdon: hän nimeää karhulajin, joka täyttää edellä esitetyt kriteerit (r. 9, r. 14 ja r. 16). Hänenkin vuoronsa osoittavat ymmärtämistä, vaikka eivät olekaan etujäsenen projisoimia jälkijäseniä. Opettaja ilmaisee karhua koskevia väitteitä (r. 11 ja r. 15), mutta Santtu tuo esiin tapauksen, johon edellä esitetty ei päde. Jälkimmäinen vuoro (r. 16) on edelliseen kytköksissä myös syntaktisesti. Kieltoverbi *ei* kohdistuu opettajan vuoron verbilausekkeeseen *hela vintern sover* 'koko talven nukkuu'. Santtu kiistääkin edellä sanotun minimaalisin keinoin, sillä hän sanallistaa vain sen, mitä edeltä ei jää voimaan (ks. myös esim. 4.10 ja 4.11).

Santun ja Ritan vuorot kertovat heidän tavoistaan osallistua. Rita toteuttaa opettajan agenda ja osallistuu edellisen vuoron projisoimalla tavalla. Santtu taas tarjoaa toisenlaisia vaihtoehtoja. Hän tulkitsee ja ymmärtää, mutta eri tavalla kuin opettaja on suunnitellut.

Kuten luvusta 3.3 ilmeni, lapsen suomenkielisiä vuoroja elaboroivat kysymykset eivät alkuvaiheessa tulleet ymmärretyiksi. Helmikuussa nauhoitetussa esimerkissä Meri osoittaa ymmärtävänsä kertomuksensa päähenkilön identiteettiä ja ikää koskevat hakukysymykset. Hän vastaa molempiin kysymyksiin niiden projisoimalla tavalla.

<sup>40</sup> Ilmaus *björnen sover* 'karhu nukkuu' on kuultu ainakin laululeikissä, jota ryhmä on leikkinyt juuri aamupäiväpiireissä.

4.21 LV I helmikuu / aamupala

- 01 Meri: yhen kellan £Make huijas(ki) isää.£  
 02 V: nå?, (.) vem. *V KUMARTUU MERIÄ KOHTI*  
 03 Meri: Make huijas ettei se oo (.) ettei i- siihe oo  
 04 ikinä £sattunu vaik siihe on.£  
 05 V: va de Make som gjorde så.  
 06 Meri: m:m.  
 07 V: vem [e Make.  
 08 Meri: [se on mun selkku.  
 09 V: °aj de+e din kusin°  
 10 Jussi: MÅ SÖIN MYÖS [MU-MYÖS MUN KOTONAKI. ]  
 11 V: [hur gammal e Make då (.) hur många år. ]  
 12 (0.5)  
 13 Meri: no (.) nyt se [on neljä.  
 14 Jussi: [MÅ SÖIN MYÖS MUN KOTONAKI.  
 15 V: ha du äti gröt hemma också. *V KATSOO JUSSIA*  
 16 Jussi: joo.  
 17 Meri: mutta on se sillon [ollu kolme kun ma oon ollu neljä.  
 18 Jussi: [MAKSALAATIKKOO.  
 19 V: aha: just så jä. (.) så han e lite yngre än du: då.

Opettaja reagoi Merin vuoroon sekä partikkelilla *nå* että kysymyssanalla *vem* 'kuka'. Partikkeli kehottaa tässä asemassa jatkamaan (Lindström 2008: 85) ja kysymyssana taas hakee henkilöön kohdistuvaa tarkennusta (Sorjonen 1997). Merin vuoro vastaa molempiin projektioihin; hän aloittaa toistamalla henkilönnimen ja jatkaa kertomista. Partikkeli *nå* on tulkittavissa suomenkin perusteella, sillä kyseinen partikkeli on samanlaisessa käytössä juuri suomenruotsissa ja suomessa (Mirja Saari 2006). Tämän jälkeen opettaja esittää uuden *vem*-kysymyksen, johon Meri vastaa selittämällä, että Make on hänen serkkunsa (r. 7–8). Vastaus alkaa heti kysymyssanan jälkeen ja tämä osoittaa, että pelkkä kysymyssana riittää ilmaisemaan, mitä opettaja aikoo kysyä. Todennäköisesti saman kysymyssanan esittäminen uudestaan implikoi, ettei nimen toistaminen ole riittänyt, vaan opettaja hakee toisenlaista vastausta. Merin vastaus osoittaa, että hän pystyy valitsemaan kuulijan näkökulmasta informatiivisen kuvauksen.

Henkilön ikää tiedusteleva kysymys tulee perusteellisesti vastatuksi. Meri aloittaa ilmaisemalla iän, mutta lisää vielä tarkennuksen, joka suhteuttaa serkun iän hänen omaan ikäänsä (r. 13 ja r. 17). Tämä osoittaa yhtäältä Merin pohtivaa suhtautumista ja toisaalta sitä, että hänen näkökulmastaan on tärkeää ilmaista, että vaikka he ovat serkun kanssa tällä hetkellä samanikäisiä, hän on itse kuitenkin vanhempi.

Jussin puheesta voisi päätellä, että hän ei ymmärrä opettajan käyttämää substantiivia *gröt* 'puuro' (r. 15), sillä hän vastaa ensin myöntävästi (r. 16), mutta lisää sen jälkeen toisen substantiivin (r. 18), joka kumoaa edellä sanotun: hän ei

ole syönyt puuroa vaan maksalaatikkoa. Todennäköisempää kuitenkin on, että hän ei ole kuunnellut opettajan vuoroa riittävän tarkkaan vaan reagoi opettajan toimintaan. Opettaja kysyy asiaa, jonka Jussi on jo kertonut (r. 10, r. 14). Kuten edelläkin on nähty, tämä on hänen tyypillinen tapansa reagoida lasten kertoviin vuoroihin. Tässä tapauksessa opettaja on kuitenkin lisännyt kysymykseensä substantiivin, jota Jussin vuorossa ei ole ollut.

Tämä esimerkki havainnollistaa hyvin myös sitä päiväkodin arjessa tavallista seikkaa, että opettaja joutuu orientoitumaan useampaan kuin yhteen lapseen samanaikaisesti. Tässä hän keskustelee sekä Merin että Jussin kanssa. Merin ja Jussin vuorot eivät kuitenkaan ole kytköksissä toisiinsa, vaan he käyvät kumpikin omaa keskusteluaan opettajan kanssa. Arkikeskustelun näkökulmasta poikkeuksellista on se, että keskustelu on jakautunut kahdeksi eri keskusteluksi, vaikka osallistujia on vain kolme. Tyypillisesti tämä mahdollisuus toteutuu vasta silloin, kun keskustelijoita on neljä tai enemmän (Londén 1997). Arkikokemuksen perusteella katkelma ei kuitenkaan ole mitenkään poikkeuksellinen, kun osallistujina on aikuinen ja useampi kuin yksi lapsi.

Seuraavassa opettaja tiedustelee, mitä Anulla on repussa. Anu on juuri saapunut päiväkotiin.

#### 4.22 LV I helmikuu / aamupala

- 01 V: va har du i din ryggsäck ida då Anu.  
02 Anu: mm. (.) kolme ponii ja neljä kïssaa.  
03 V: tre ponny (.) .mm.  
04 V KATSOO, KUN ANU VOITELEE LEIPÄÄ.  
05 V: sädär.  
06 (2.0)  
07 Anu: ja kampa.  
08 V: å (n) kam. nå bra. jüst så.

Anu vastaa lausekkeilla, jotka kuvaavat repun sisältöä. Hän kertoo varsin tarkkaan, mitä kaikkea repussa on. Suomen kielen käyttö on lapsen kokemusta mukailevan vastaamisen edellytys, sillä Anu ei tässä vaiheessa vielä puhu ruotsia juuri lainkaan (vrt. Slotte-Lüttge 2005). Hän osoittaa kuitenkin ymmärtävänsä kysymyksen vaivatta.

Seuraavassa esimerkissä Meri vastaa ruotsiksi, kun kysyttävä on väri, mutta suomeksi, kun opettaja kysyy, mistä kyseistä väriä löytyy. Keväällä lapset vastaavat toisinaan ruotsiksi juuri väriä tiedusteleviin kysymyksiin. – Kuten luvusta 4.3.4 näkyy, opettaja myös houkuttelee lapsia ruotsin kielen käyttöön juuri värien nimitysten kohdalla. Seuraavat esimerkit ovat maaliskuun aamupäiväpiiristä. Ku-



kin lapsi ottaa vuorollaan purkista värillisen lapun ja saa sen jälkeen nimetä leikkihuoneesta jotakin, jossa näkyy kyseistä väriä.

4.23 LV I maaliskuu /aamupäiväpiiri

*MERI OTTAA LAPUN*

01 V:            va tog du för en färg.

02 Meri:       blå

03 V:           blå *precis* blå.

04 V:           .hh å var hittar du blått.

05 Meri:       tos papelissa.

06 V:           på pappre e de blått

07               ja *precis*.

*MERI OS. SEINÄÄ*

*V KATSOO MERIN OSOITTAMAAN*

*SUUNTAAN*

Meri vastaa ensimmäiseen hakukysymykseen nimeämällä värin. Jälkimmäiseen, paikkaa hakevaan kysymykseen hän vastaa paikallissijaisella lausekkeella. Tämä osoittaa, että hän on ymmärtänyt kysymyksen hakevan juuri paikanilmausta. Tässä tapauksessa kysymyksen syntaktinen projektio on siinä mielessä kompleksinen, että verbi 'löytää' (*hittar*) projisoisi suomeksi elatiivia, mutta ruotsiksi prepositiolauseketta. Opettaja muotoilee seuraavan vuoronsa siten, että Merin vastaus asettuu osaksi syntaktista kokonaisuutta (ks. myös Alatalo 2010). Hän muotoilee uuden vuoronsa *olla*-verbin varaan (r. 6). Hän aloittaa samalla lausekkeella, jolla Meri on vastannut. Södergårdin (2002: 122) tutkimuksessa kielikylpyopettajan tyypillinen jälkistrategia oli lapsen vuoron toistaminen. Toisinaan opettaja myös laajensi lapsen lausumia niin, että ne sijoittuivat syntaktisen rakenteen osaksi.

Seuraavassa Anu vastaa paikkaa tiedustelemaan kysymykseen substantiivilla, joka on partitiivissa:

4.24 LV I maaliskuu / aamupäiväpiiri

01 V:           å var hittar vi någä grön färg här

02 Anu:       kukkia.

03 V:           blommorna e gröna.

04               oj va ni e duktiga.

Substantiivi *kuk*kia eksplikoi entiteetin, joka täyttää kysymyksessä esitetyn kriteerin, vihreyden. Se ei kuitenkaan vastaa kysymyksen syntaktiseen projektioon, sillä *var* projisoi paikallissijaista lauseketta. Lapsen käyttämään kuvaukseen (monikon partitiivi) saattaa tietysti vaikuttaa se, että paikallissijainen vastaus, esimerkiksi "kukissa" kuulostaisi tässä tilanteessa kummalliselta. Toisin kuin edellä, jossa sinistä väriä voitiin identifioida paperista, kukat näyttävät opettajan puheen perusteella olevan kauttaaltaan vihreitä (r. 3), ja siinä tapauksessa pai-

kallissijainen vastaus ei olisi edes pragmaattisesti käypä. Kuten edellä, opettaja muotoilee vastauksen jälkeen vuoron, jossa lapsen edeltävä lausuma tulee osaksi ruotsinkielistä syntaktisesti täydellistä kokonaisuutta. Hän vaihtaa jälleen verbin. Tässä tapauksessa hän muokkaa myös substantiivia: Anu on käyttänyt indefiniittistä kuvausta, mutta opettaja käyttää definiittistä kuvausta. Tämä muokaus motivoituu tilanteesta – Anu identifioi tarkoitteen, opettaja taas viittaa samaan tarkoitteeseen uudestaan.

Analysoin lopuksi tapauksen, jossa opettaja kysyy Akulta hakukysymyksellä, millä värillä tämä tahtoo maalata talonsa katon. Aku vastaa tähän kysymyseen sen projisoimalla tavalla, mutta keskustelusta näkyy, että hän on tulkinnut substantiivin (*ett*) *tak* 'katto' tarkoittavan savupiippua eikä kattoa. Esimerkki on tilanteesta, jossa lapset askartelevat kotitalojaan. Se on nauhoitettu ensimmäisen vuoden toukokuussa.

#### 4.25 LV I toukokuu / askartelu

AKU, MINNA JA JUSSI ASKARTELEVAT TALOJA, JOIDEN ON TARKOITUS ESITTÄÄ ITSEKUNKIN KOTITALOA.

- 01 V: nu måst du börja fundera på ditt tak.  
 02 Aku: ai (-) ↑tak (.) se o savupiippu. AKU PUHUU JUSSILLE JA V AUTTAA MINNAA  
 03 V: jä tak. (.) e take tror du vitt på ert hus.  
 ((hetken kuluttua))  
 04 V: vill du måla take (me) nån annan färg.  
 05 Aku: no joo.  
 06 V: va sku du kunna måla för färg på take.  
 07 Aku: no ehkä punanen.  
 08 V: ett rött tak.  
 09 AKU MAALAA TALONSA KATOLLE PUNAISEN NELIÖN

Aku vastaa kysymyksen sisältöön, mutta ei sen muotoon. Hän ilmaisee värin, mutta käyttää nominatiivia (r. 7), ikään kuin kysyttävänä olisi ollut, minkä värinen hänen kotitalonsa katto on. Tämän lisäksi tilanteesta näkyy, että osallistujien käsitys substantiivista (*ett*) *tak* on erilainen; Aku on tulkinnut sen tarkoittavan savupiippua. Väärinymmärrys ilmenee jo hänen aikaisemmasta vuorostaan (r. 2) mutta myös siitä, ettei hän maalaa koko kattoa punaiseksi vaan hän maalaa katolle punaisen neliön. Opettaja ei todennäköisesti ole kuullut Akun edeltävää puheenvuoroa kokonaan, sillä hän on huomaamattaan vahvistanut väärän tulkinnan (r. 3). Sen sijaan hän kyllä havaitsee, ettei Aku ole maalannut koko kattoa punaiseksi, ja tätä kautta ymmärrysongelmaan päästään käsiksi jälkikäteen.

#### 4.3.4 Yhteiskonstruktiot

Päätän ymmärtämistä osoittavien vuorojen käsittelyn analysoimalla, miten lapset täydentävät tai jatkavat opettajan aloittamia vuoroja, niin että tuloksena syntyy osallistujien yhdessä muotoilema syntaktinen kokonaisuus. Ilmiötä on käsitelty sekä keskustelunanalyytisessä perinteessä että opetuskonteksteissa, ja siitä on käytetty useita nimityksiä: keskustelunanalyytisessä perinteessä *collaboratively built sentences* (Sacks 1992a: 144–147; 651–5; 1992b: 57–60; 82–83), *sentences-in-progress* (Lerner 1991, 1996), *co-constructions* (Helasvuo 2004), ja *collaborative productions* (Szcsepek Reed 2006). Varsinkin opetuskonteksteissa ilmiötä on käsitelty kysymysten alalajina, niin sanottuina aukkokysymyksinä (esim. Arnau 1994; Lyster ja Ranta 1997, opetuskontekstien ulkopuolella myös Lindholm 2003: 57–58; Lindström 2008: 47–48, 159, 192). Käytän työssäni käsitettä yhteiskonstruktio, koska nimitys korostaa yhteisyyttä, mutta on samalla kätevän lyhyt.

Keskustelunanalyytisesta näkökulmasta yhteiskonstruktiot ilmentävät yhteisyyttä. Sacksin mukaan niiden funktio on perustavasti sosiaalinen:

“if one wants to find a way of showing somebody that what you want is to be with them, then the best way to do it is to find some way of dividing a task which is not easily dividable, and which clearly can be done by either one alone” (Sacks 1992a: 147).

Yhteiskonstruktiot ovat manifesti siitä, että puhe on yhteistyötä syntaktisia rakenteita myöten (Lerner 1991). Bockgård (2004) on osoittanut, että vaikka yhteiskonstruktioita käytetään keskustelussa useissa eri tehtävissä, kaikkia tapauksia yhdistävä piirre on, että vuoroa jatkava osallistuja osoittaa samanlinjaisuutta edellisen puhujan kanssa. Aloitetun lausuman täydentäminen tai jatkaminen vahvistaa osallistujien välistä solidaarisuutta ja toimii ymmärtämisen osoittamisen keinona.

Yhteiskonstruktioita on käsitelty myös pedagogisesta näkökulmasta. Södergård (2002: 94–96; 145–147) käsittelee kielikylpyopettajan syntaktisesti keskenkäisiä lausumia esistrategioina, jotka ohjaavat lapsia täydentämään aloitetun rakenteen ruotsiksi. Lyster ja Ranta (1997) fokuoivat erityisesti opettajan palautteeseen, siihen miten opettaja korjaa oppijan virheitä. Lähden omassa tutkimuksessa liikkeelle keskustelunanalyytisesta perinteestä. Käsittelen yhteiskonstruktioita yhdessä tekemisen muotona, mutta analysoin myös tapauksia, joissa kesken jätetty lausuma näyttää keinolta houkutella lapsia osallistumaan ruotsiksi. Silloin kun osallistujilla on erilaiset kielitaidot, vuoron tuottaminen yksin ei ole samanlainen mahdollisuus kuin arkikeskustelussa, jossa osallistujilla on ainakin

periaatteessa yhtäläiset kielelliset resurssit (vrt. Sacks emp.). Yhteistyön näkökulma pätee kuitenkin myös silloin, sillä ruotsiksi aloitetun lausuman täydentäminen tai jatkaminen osoittaa ja edellyttää aloitetun lausuman merkityksen ja kielipiillisen rakenteen ymmärtämistä. Jotta lapsi voi jatkaa ruotsiksi aloitettua vuoroa, hänen on tiedettävä, millainen jatko on mahdollinen.

Yhteiskonstruktiot voidaan jakaa kahteen päätyyppiin sen mukaan, onko jatkettu vuoro kesken vai jo kertaalleen loppuunsaatettu (Szcsepek Reed 2006: 155). Keskeneräisyys voi ilmetä syntaktisesti ja prosodisesti: lausumasta voi puuttua jokin pakollinen jäsen ja vuoro voi myös kuulostaa keskeneräiseltä (Selting 1996; Tardif 1994; Södergård 2002: 94–96). Szcsepek Reed on käsitellyt yhteiskonstruktioita nimenomaan prosodiselta kannalta, ja hän osoittaa, että yhteiskonstruktioissa prosodia ja syntaksi kulkevat yhdessä; osallistujat orientoituvat sekä prosodiaan että syntaktiseen rakenteeseen (mt: 150). Opetuskonteksteissa tyypilliset niin sanotut aukkokysymykset ovat nimenomaan keskeneräisiksi merkittyjä lausumia, jotka kutsuvat toista osapuolta täydentämään puuttuvan jatkoon. Käsittelen aluksi keskeneräisten lausumien jatkamista ja sen jälkeen tapauksia, joissa lapsi jatkaa syntaktisesti täydellistä lausumaa.

### *Projisoidut täydennykset*

Mahdollisuus jatkaa aloitettua rakennetta perustuu syntaktiseen projektioon (ks. lukua 3.1). Projektoiden laajuus kuitenkin vaihtelee. Projektio voi toimia pelkästään morfeemitasolla (ks. Jefferson 1974) tai se voi kattaa useita rakenneyksiköitä, jos tulossa on esimerkiksi kertomus (ks. esim. Goodwin 2002). Ennakoitavuus lisääntyy sitä mukaa kuin toiminta etenee, ja samalla vähenevät myös vaihtoehdot, mihin suuntaan aloitettua rakennetta voidaan luontevasti jatkaa (Auer 2005). On kuitenkin huomattava, etteivät puhujat orientoitu normatiiviseen, kirjoitetun kielen kieliooppiin, vaan puheen syntaksille ovat tyypillisiä esimerkiksi lohkeamarakenteet (ks. esim. Etelämäki 2006: 64–95; Pekarek Doehler 2011) ja limittäisrakenteet, joissa yksi jäsen kuuluu kahteen syntaktisesti erilaiseen kokonaisuuteen (Norén 2005; 2007; ks. myös Hakulinen 1989a).

Vaikka ruotsinkielisen lausuman jatkamista voisi prototyyppisesti pitää keino-  
nona, joka edellyttää hyvää ruotsin kielen taitoa, seuraavat tapaukset osoittavat, että yhteiskonstruktiot ovat mahdollisia jo varhain. Täydentämisen haastavuus riippuu olennaisesti siitä, kuinka hyvin kehys on ymmärrettävissä ja mikä elementti opettajan lausumasta puuttuu. Jo ensimmäiseltä keruukerralta on yksi tapaus. Siinä yhdessä muotoiltu jakso on erisnimi. Esimerkissä 4.26 Mallu kertoo opettajalle siskostaan, joka ei aamuisin haluaisi päiväkotiin. Opettaja esittää Mal-

lun vuorosta motivoituvan kysymyksen (r. 7), jota hän jatkaa itse aloittamalla Mallun jo mainitseman erisnimen:

4.26 LV I syyskuu / aamulla

01 Mallu:	Emppu nukkuu aina pitkää ja sanoo et	
02	@em mee päiväkotiin.@	
03	(.)	
04V:	e de Emilia de.	
05	MALLU NYÖKKÄÄ	
06 V:	jä.	V NYÖKKÄÄ
07 V:	↑va sa du att du kalla henne	V NOJAUTUU MALLUA KOHTI LEUKA EDESSÄ
08 V:	↑Emp-	
09	(1.0)	
10 V:	Emp-	
11 Mallu:	Emppu.	
12 V:	£E:mppu ju:st jä.£ (.) .hmm	
13	(2.0)	
14 V:	.hmm aj hon säger att (.) @ää ja	
15	vill int gå ti dagis yy yy yy.@ hehehe jä.	

Opettajan sanallinen ja ei-sanallinen toiminta osoittaa, että hän hakee responsia: hän nojautuu Mallua kohti (r. 7), esittää interrogatiivin ja lausuu sen jälkeen erisnimen alun (r. 8 ja r. 10). Sekä interrogatiivi että sitä seuraava erisnimen alku on aloitettu korkealta. Erisnimi on myös selvästi kesken – keskeneräisyys ilmenee sekä rakenteessa että prosodiassa. Tässä suhteessa tapaus muistuttaa opetustilanteiden aukkokysymyksiä. Kysyttävä liittyy kuitenkin Mallun spontaanisti puheeksi ottamaan asiaan, eikä toiminta näytä opettavalta – vaikuttaa siltä, että opettaja on aidosti kiinnostunut tietämään, millä nimellä Mallu kutsuu siskoaan. Tässä tapauksessa aloitettu rakenne on sanan pituinen jakso, ja projektio ulottuu vain kyseisen lekseemin loppuun.

Seuraavassa tapauksessa opettaja kutsuu lapsia täydentämään aamupäiväpiirin aluksi laulettavaa laulua *e [NIMI] här 'onko [NIMI] täällä'*. Esimerkki on lokakuulta. Opettaja aloittaa verbillä (r. 7), mutta sen sijaan että jatkaisi erisnimmelä, hän venyttää vokaalia ja pitää sen jälkeen tauon. Yksi lapsista täydentää nimen, joka sopii lauluun (r. 8).

4.27 LV I lokakuu / aamupäiväpiiri

01 V ((laulaa)):e:	Atte här	
02 Lapset:	EE::ll::	
03 V:	ingen Atte (.) nä.	
04 V ((laulaa)):e:	Minna här	
05 Lapset:	EE:::ll::: [:::ll:::]	
06 V	[ingen Minna]	
07 V ((laulaa)):e:::ll:::	(1.2)	

08 (Ulla): Lea.  
 09 V ((laulaa)):Lea här  
 10 Lapset: EE:..... [:.....ll:..... ]  
 11 V: [ingen Lea e här ]

Auer (2007a) korostaa, etteivät projektiot toimi pelkästään lausumatasolla, vaan ne ovat perustavasti kytköksissä edeltävään puheeseen. Tämä näkyy hyvin käsillä olevassa esimerkissä. Aloitettun vuoron jatkaminen olisi mahdotonta ilman edeltävää kehystä, sillä verbi *e:* (r. 7) on sellaisenaan varsin heikosti projisoiva. Täydentäminen onnistuu kuitenkin tässä helposti, koska opettaja on juuri edellä laulanut mallifraasin (r. 1 ja r. 4) – erisnimen paikalle on vain vaihdettava toisen lapsen nimi. Samaa laulua on myös laulettu hetkeä aikaisemmin jokaiselle paikalla olevalle lapselle, ja tällöin on saatu malli myös erisnimen vaihtamiseen. Koska ryhmässä on viisitoista lasta, sama säe tulee lauletuksi monta kertaa.

Edellä käsitellyissä alkuvaiheen tapauksissa täydennettävä jakso oli erisnimi tai jopa vain sen osa. Käsittelen seuraavaksi kevään tapauksia. Niissä täydennettäväksi jää ruotsinkielinen substantiivi. Esimerkissä 4.28 täydennettävä sana kuuluu satuun. Täydentäminen onnistuu, jos lapsi muistaa, miten satu menee. Tässä tapauksessa täydentäminen edellyttääkin juuri kyseisen sadun muistamista, sillä hyväkään ruotsin kielen taito ei takaisi pääsyä haettuun sanaan, jos sadun sanamuoto ei olisi tuttu. Muistamista tukee tässä se, että satu perustuu riimeihin. Katkelma on samasta sadunlukutilanteesta kuin luvussa 4.3.2 käsitelty esimerkki 4.14, josta kävi ilmi, että satua on luettu aiemminkin. Tästä syystä opettaja voi olettaa sadun olevan lapsille tuttu. Opettaja jättää sadun viimeisen riimin kesken ja pitää tauon:

4.28 LV I helmikuu / aamupäiväpiiri

01 V: men i stu<sup>↑</sup>gan  
 02 (.) ftrallar Petter?  
 03 (.) Murre Svart å fyra?,f  
 04 (0.7)  
 05 Santtu: GETTE[R  
 06 (): [ter  
 07 V: BRA(H)A(H)A(H)A. (.) fjättebra. (.) dar  
 08 dansar di å har sådar roligt.f

Santtu täydentää riimin ruotsiksi. Ruotsinkielinen täydennys on tässä tapauksessa odotuksenmukainen, sillä Santtu jatkaa opettajan aloittamaa syntaktista rakennetta substantiivilla *getter*, joka on edellä sanotun erisnimen *Petter* riimipari. Olisi suorastaan outoa, jos hän täydentäisi sen suomenkielisellä sanalla, esimerkiksi ”vuohta”.

Seuraavissa esimerkeissä täydennettävä on värin nimi. Opettaja esittää aluksi värin nimeä hakevan kysymyksen. Kun lapsi ei vastaa, hän aloittaa sanan, mutta jättää sen kesken.

4.29 LV I maaliskuu / aamupäiväpiiri

*MALLU OTTAA LAPUN*

- 01 V: oj. (.) kommer du ihåg  
 02 va de va fö färg.  
 03 (.)  
 04 V: °minns du°  
 05 (.)  
 06 V: br-  
 07 Mallu: (-)  
 08 V: brun just de. *V NYÖKKÄÄ*

4.30 LV I maaliskuu / aamupäiväpiiri

*ANU OTTAA LAPUN*

- 01 V: va va de fö färg Anu  
 02 kommer du ihåg.  
 03 V: kommer du ihåg  
 04 (va den här hette) *V NOSTAA LAPPUA*  
 05 V: gr-  
 06 (.)  
 07 Anu: (rr)  
 08 V: gr[ön  
 09 Anu: [(rön)

Sanan aloittaminen projisoi selvästi ruotsinkielistä jatkoa, sillä suomeksi jatkaminen ei alkuäänteen jälkeen olisi mahdollista. Näitä tilanteita voi analysoida myös tuen kannalta (ks. Suni 2008: 116–124); opettaja lausuu sananalkuisen konsonanttiyhtymän, joka voisi olla suomenkieliselle lapselle hankala lausua. Kuulostaa siltä, että ainakin Anu osallistuu sanan lausumiseen (r. 7 ja r. 9).

Seuraava esimerkki osoittaa, että opettaja käyttää keskeneräistä lausumaa keinona houkutella lasta puhumaan ruotsia. Hän aloittaa lausuman, jossa täydennettäväksi jää lapsen jo suomeksi ilmaisema tieto.

4.31 LVI maaliskuu / askartelu

- 01 V: vill du ha nån annan färg på de här samma.  
 02 *RITA NYÖKYTTÄÄ*  
 03 V: vilken färg vill du ha på den.  
 04 (.)  
 05 Rita: mm: *RITA KATSOO PÖYDÄLLÄ OLEVIA VÄREJÄ*  
 06 (1.0)  
 07 Rita: keltasta. *RITA KÄÄNTYY KATSOMAAN V:A*

08 V: du vill ha-  
09 Rita: ↑gult.

Toisin kuin edellä, opettaja ei aloita värin nimitystä, vaan hän aloittaa lausuman, josta puuttuu värin nimi. Rita täydentää lausuman välittömästi. Tämä osoittaa, että hän tietää värin nimen ja että hän ymmärtää, mikä elementti opettajan vuorosta puuttuu. Näköjään hän ymmärtää myös, että opettaja hakee juuri ruotsinkielistä nimitystä.

### *Spontaanit täydennykset*

Käsittelen lopuksi tapauksia, joissa lapsi jatkaa periaatteessa loppuunsaatettua lausumaa. Syntaktisesti täydellisen lausuman jatkaminen ei voi toimia opettajan strategisena keinona, sillä loppuunsaatetusta lausumasta ei puutu mitään.

Varhaisimmat nauhoittamani spontaanit täydennykset ovat marraskuulta aamupäiväpiirin alusta, tilanteesta, jossa käydään läpi poissaolijoita. Kuten edelläkin on havaittu, rutiini tukee toisen kielen ymmärtämistä. Esimerkistä 4.33 näkyy, että se tukee myös toisen kielen käyttöä.

Opettaja on laskenut läsnäolijat, ja hän ryhtyy käymään läpi poissaolijoita ja poissaolojen syitä.

4.32 LV I marraskuu / aamupäiväpiiri  
OPETTAJA LASKEE LAPSET JA LAPSET OSALLISTUVAT LASKEMISEEN  
01 V: så nu har vi alla barn här >därför att< (.)  
02 ↑Santtu var sjuk,  
03 (0.5)  
04 Lea: ja ↑ Ull [a  
05 V: [Ulla e sjuk,  
06 (.)  
07 V: .hh och, (2.0)  
08 V: Kati ha: åkt till ↑södern,  
09 hon e int sjuk (hon ha [fari me flygplan)  
10 Lea: [lentokoneella,  
11 V: jå:. ti- (ll ö-) (.) Ma<rocko>.

Opettaja toteaa Santun olevan sairaana (r. 2). Lea lisää toisen poissaolijan (r. 4). Hän kytkee nimen opettajan vuoroon konjunktilla *ja*. Hetken kuluttua hän jatkaa myös toista opettajan vuoroa. Opettaja ilmoittaa, että Kati on matkustanut etelään (r. 8), ja Lea lisää lausekkeen, joka ilmaisee kulkuvälineen (10). Vuoro, jota Lea jatkaa, on tässä tapauksessa loppuun saatettu. Se on syntaktisesti täydellinen ja opettaja etenee seuraavaan lausumaan (r. 9). Hän ei siis pysähdy odot-



tamaan, että lapset osallistuisivat puhumiseen. Lea jatkaakin vuoroa jälkikäteen. Täydennys on sanottu päällekkäispuhunnassa, ja Lea päätyy itse asiassa samaan kuin opettaja: opettaja on kertomassa, että Kati on matkustanut lentokoneella (r. 9). Koska Lea aloittaa jo ennen kuin opettaja on edennyt lausekkeeseen *fari me flygplan* 'matkustanut lentokoneella', hänen vuoronsa ei ole responssi tähän vuoroon, vaan sitä on pidettävä jatkona nimenomaan edelliseen, kertaalleen loppuunsaatettuun vuoroon (r. 8).

Jatkaminen edellyttää, että Lea tietää, millä tavalla Kati on matkustanut. Tieto perustunee kyseisen aamun keskusteluun. Lea kysyi opettajalta saman päivän aamuna, tuleeko Kati päiväkotiin. Opettaja selitti tuolloin Lealle, että Kati on matkustanut lentokoneella kauas pois, "hon ha fari lå:ngt bort me flygplan", ja teki selittäessään lentämistä kuvaavia eleitä käsillään. Siinä tilanteessa Lea reagoi minimaalisesti eikä näyttänyt kiinnittävän huomiota opettajan elehtimiseen. Hän ilmaisee ymmärtämistään vasta nyt, muutaman tunnin kuluttua.

Seuraavat esimerkit ovat keväältä. Esimerkki 4.33 on aamupäiväpiirin alusta. Opettaja aloittaa poissaolijoiden läpikäymisen, ja lapset jatkavat samanlaisilla lausumilla. Kuten näkyy, he käyttävät ruotsia:

#### 4.33 LV I helmikuu /aamupäiväpiiri

- 01 V:           å så har vi borta hur många barn som helst.  
 02 V:           Kimmo e borta?,  
 03 Rita:       Vilma [e borta?,  
 04 :               [°Vilma e borta°  
 05 Rita:       Lea e borta?                   V LASKEE SORMILLAAN JA NYÖKKÄILEE  
 06 ():       Mallu e borta?  
 07 ():       Jussi e borta?  
 08 Kati:       [Kimmo e borta?  
 09 V:       [(-)  
 10           (.)  
 11 V:       °Kimmo sa ja redan°  
 12           (.)  
 13 V:       .hjå. (.) så många barn ha: vi borta.  
 14           (.)  
 15 Meri:       v<sub>i</sub>is puuttuu.  
 16 V:       jä.  
 ((8 riviä poistettu))  
 24 V:       å (.) var e P<sub>j</sub>a.  
 25           (1.0)  
 26 Rita:       b<sub>o</sub>rta.

Jo ensimmäinen vuoro (r. 1) osoittaa, että tulossa on useita nimiä. Opettaja ilmoittaa, että poissaolijoita on monta. Jatkoa projisoi myös seuraavan lausuman

(r. 2) nouseva intonaatio.<sup>41</sup> Opettaja ei tässä kuitenkaan jätä listaa kesken, vaan lapset ryhtyvät täydentämään spontaanisti heti kun ensimmäinen yksikkö on saatettu loppuun. Opettaja osallistuu nyökkäilemällä ja laskemalla poissaolijoita sormillaan. Jakson jälkeen hän kysyy hakukysymyksen (r. 24), johon Rita vastaa edeltävästä lausumasta poimitulla ilmauksella *borta* 'poissa'. Tämä osoittaa, että hän pystyy pilkkomaan lausuman osiin – se ei ole hänen hallussaan pelkästään tilannesidonnaisena fraasina (ks. esim. Björklund 1996: 52–56; Viberg 1987: 36–38).

Edellä on havaittu, että Meri osallistuu tyypillisesti yhteenvedonomaisilla ja perustelevilla vuoroilla. Tässäkin nähdään, että hän vetää yhteen ja tarkentaa edellä sanottua: opettaja on ilmaissut, että poissaolijoita on monta (r. 1 *hur många barn som helst* 'vaikka kuinka monta lasta', r. 13 *så många* 'niin monta'), mutta Meri ilmoittaa täsmällisen lukumäärän.

Seuraavassa opettaja esittelee sadun henkilöitä. Ulla lisää hahmon, jota ei vielä ole esitelty.

4.34 LV I helmikuu / aamupäiväpiiri

- 01 V: Petter (.) °å hans fyra getter° (.)  
 02 kommer ni ihåg (.) >han hade< 'en (.)  
 03 två (.) tre (.) fyra get[ter].  
 04 Ulla: [ja katt [en  
 05 V: [å en katt.

Ulla kytkee vuoronsa opettajan vuoroon suomenkielisellä konjunktiolla *ja*, mutta käyttää ruotsinkielistä substantiivia. Suomeksi kytkeminen on tyypillistä koko ensimmäisen vuoden ajan. Vaikka lapset poimivat opettajalta ruotsinkielisiä substantiiveja, kvanttoreita ja lukusanoja jo alkuvaiheessa (ks. lukua 5.2), he ilmaisevat kuitenkin suomeksi, miten ruotsinkielinen jakso kytkeytyy ympäröivään puheeseen. Toisena vuonna he ilmaisevat ruotsiksi myös lausumien välisiä suhteita.<sup>42</sup> Ensimmäisenä vuonna ruotsinkielisiä konjunktioita käyttää lähinnä Rita.

<sup>41</sup> Nouseva intonaatio on tyypillinen sellaisissa listoissa, jotka muodostuvat useista samanlaisista lausumista. Tämä näkyy esimerkeistä 2.26 ja 2.27. Näistä tapauksista näkyy myös, että listan viimeisen osan intonaatio on laskeva.

<sup>42</sup> Seuraavassa toisen vuoden tapauksessa substantiivi on suomea, mutta konjunktio ruotsia. Opettaja on tiedustellut, mikä on perhe. Meri vastaa ilmaisemalla kolme tyypillistä perheenjäsentä. Yksi lapsista lisää uuden jäsenen:

LV II joulukuu / aamupäiväpiiri

- 03 Meri: bam å (.) mamma å pappa.  
 04 V: ja de kan man bra säga finns de nån annan  
 05 (): å **vauva**  
 06 V: ja: en bebi ja.

Seuraavassa hän liittää opettajan vuoroon ruotsinkielisen lausekkeen.

4.35 LV I maaliskuu / aamupäiväpiiri

01 MALLU OSOITTAA NALLEA  
02 V: ↑nå bra nalle va brun↑  
03 (.)  
04 V: just de.  
05 Rita: å den där piano.  
06 V: å Meri får ta en lapp de e den sista.  
07 Meri: oråns.

MERI OTTAA LAPUN PUSSISTA

Rita lisää opettajan vuoroon lausekkeen, joka kuvaa toista ruskeaa entiteettiä, pianoa. Hän liittää vuoronsa edelliseen vuoroon ruotsiksi, konjunktilla *å* 'ja'. Esimerkistä näkyy myös, että Meri ilmaisee värin jo ennen kuin opettaja on ehtinyt kysyä. Tämä osoittaa rutiinin olevan niin tuttu, että hän tunnistaa seuraavan toiminnan ilman opettajan kysyvää vuoroakin.

Tämän jakson esimerkit havainnollistavat niitä tapoja, joilla lapset osoittavat ymmärtävänsä opettajan puhetta ensimmäisen kielikylvyssä vietetyn vuoden keväällä. Perustava muutos alkuvaiheeseen nähden on se, että he reagoivat opettajan vuorojen merkitykseen ja hyödyntävät myös niiden syntaktista rakennetta. Heidän vuorovaikutustoimintansa osoittaa, että he ymmärtävät, vaikka he eivät eksplikoi ymmärtämistään. Lähes kaikissa tapauksissa ymmärtämistä osoittavat vuorot on kuitenkin muotoiltu suomeksi. Nämä keskustelut ovat mahdollisia ennen kaikkea siksi, että lapset voivat puhua suomea.

#### 4.4 Ongelman osoittaminen

Puheen ymmärtämistä käsittelevän luvun viimeisessä jaksossa analysoin ymmärrysongelmien osoittamista. Tutkimuskohteena ovat lasten tekemät avoimet korjausaloitteet ja sellaiset hakukysymykset, joissa kysyttävä on ruotsinkielisen sanan merkitys. Koska lapset voivat puhua suomea, he voisivat alusta asti nostaa ymmärrysongelmia esiin esimerkiksi avoimella korjausaloitteella *mitä*. Kuten luvusta 3 ilmeni, he eivät alkuvaiheessa kuitenkaan nostaneet ymmärrysongelmia esiin tai edes tarkistaneet ymmärtämistään silloinkaan, kun heidän toimintansa osoitti, että ymmärtäminen oli ongelmallista tai osittaista. Keväällä tässä on kuitenkin tapahtunut muutos, sillä lapset tekevät opettajan vuoroon kohdistuvia korjausaloitteita ja kysyvät ruotsinkielisten sanojen merkityksiä. Näyttääkin siltä, että ymmärrysongelmien osoittaminen yleistyy vasta siinä vaiheessa, kun lapset ymmärtävät toista kieltä jo melko paljon. Käsittelen ensin muutamaa tapausta,

jossa ymmärrysongelma ilmenee lapsen toiminnasta ja sen jälkeen siirryn tapa-  
uksiin, joissa lapsi itse nostaa ymmärrysongelman esiin.

#### 4.4.1 Ongelma ilmenee lapsen toiminnasta

Opettaja tiedustelee, mitä kautta Jussi on kävellyt päiväkotiin. Aluksi Jussi ei vas-  
taa (r. 3), ja sen jälkeen hän vastaa tavalla, joka osoittaa, ettei hän ole ymmärtä-  
nyt kysymystä tarkasti. Hän kertoo olleensa opettajan mainitsemissa paikassa  
kolmevuotiaana (r. 6). Opettajan mainitsema paikka, *Kissankulma*, sattuu ole-  
maan päiväkoti, jossa Jussi on ilmeisesti ollut aikaisemmin hoidossa.

4.36 LV I aamupala / helmikuu

		V OS. IKKUNAA	
01 V:	<kom ni där från	Kissankulma in	V KATSOO JUSSIA
02	å sen över <u>ber</u> ge.>		
03	(.)		V KUMARTUU LÄHEMMÄS JUSSIA
04 V:	va de så ni kom <u>m</u> amma å du.		
05	(0.5)		
06 Jussi:	mä oon ollu kolmevuotiaan tuolla.		
		V KÄÄNTYY IKKUNAA KOHTI JA OSOITTAU UUDESTAAN SAMAN SUUNTAAN	
07 V:	nä men<   Jussi nu   när du <u>k</u> om.		
		V KATSOO JUSSIIN	
08	(.)		
		V SIIRTÄÄ KÄDEN OHIMOLLEEN	
09 V:	när du sprang å   <u>f</u> öll		
10	(.)		
11	på <u>h</u> uvve.		
12	(.)		
13 V:	kom du där över <u>ber</u> ge.		
14 Jussi:	mä olin <u>tu</u> olt <u>tu</u> los.		

Jussi näyttää tulkitsevan kysymystä vuorossa olevan paikannimen ja ikkunaa  
kohti osoittavan eleen perusteella. Hän ymmärtää kysymyksen liittyvän mennee-  
seen aikaan, mutta ei kuitenkaan onnistu tulkitsemaan kysymyksessä ilmaistua  
suuntaisuutta. Kysymyksessä ilmipantu verbi ilmaisee tulemistä (*kom* 'tuli') (r. 1,  
r. 4), mutta Jussi vastaa *olla*-verbillä ja olosijaisella NP:llä *tuolla* (r. 6). Paikan voi  
tulkita osoittavasta eleestä ja paikannimestä, mutta suuntaisuuden tulkitseminen  
edellyttäisi verbin *kom* ja preposition *från* ymmärtämistä.

Toisin kuin alkuvaiheessa, opettaja ilmaisee tässä eksplisiittisesti, ettei vas-  
taus ole se, jota hän on hakenut (r. 7 *nä men*). Hän lisää spesifin ajanilmauksen  
*nu* 'nyt' sekä kuvauksen kyseisen aamun tapahtumista ja kysyy sen jälkeen uu-

destaan (r. 13).<sup>43</sup> Tähän kysymykseen Jussi vastaa tavalla, joka ilmaisee kysytävän: hän kertoo, mistä oli tulossa (r. 14). Koska opettajan vuoro on vaihtoehtokysymys, siihen riittäisi pelkkä myöntäväkin vastaus, esimerkiksi partikkeli *joo*. Minimivastaus olisi arkikeskustelun näkökulmasta odotuksenmukainen (Hakulinen 2001c). Jussi käyttää kuitenkin kokonaista lausetta. Tämä voisi kertoa siitä, ettei ymmärtäminen ole ollut itsestään selvää. Hän ei käsittele kysymystä vaihtoehtokysymyksenä vaan ikään kuin sanallistaa liikaa. Koko proposition sanallistaminen tuo tulokseen myös opettajan vahvistettavaksi.

Tässä tapauksessa lausevastaus liittyy kuitenkin siihen, että opettaja on edellä kuvaillut tapahtuman, joka on sattunut kyseisen matkan aikana (r. 9–11). Jussin vuoro (r. 14) ei vain vastaa kysymykseen, vaan luo myös näyttämön, jolla edellä kuvailtu kaatuminen ja pään lyöminen on tapahtunut. Tämä näkyy siitä, että hän käyttää verbiliittoa *olin tulos* (vrt. *tulin*), joka esittää tapahtuman progressiivisena eli jonakin hetkenä meneillään olevana (ks. ISK § 1519). Jussi ja opettaja luovat tässä siis yhteisen tositapahtumiin perustuvan tarinan, jonka tapahtumat opettaja esittää ja näyttämön Jussi kuvailee.

Seuraavassa tapauksessa Kati ei näytä ymmärtävän adjektiivia *törstig* 'janoinen'. Hän pudistaa päätään, kun opettaja kysyy onko hän janoinen, mutta nyökkää, kun opettaja muotoilee uuden samaa seikkaa tiedustelewan kysymyksen.

#### 4.37 LV I helmikuu / aamupala

- 01 Kati: mä en oo juonu yh- kotona yhtää ja  
 02 (.)  
 03 V: e du <tör[sti> nu  
 04 Kati: [juamaa.  
 05 V: e du törsti.  
 06 KATI PUDISTAA PÄÄTÄÄN  
 07 V: e du törsti.=sku du villa ha nānting att dricka.  
 08 KATI NYÖKYTTÄÄ PÄÄTÄÄN  
 09 V: va sku du villa ha att dricka.  
 10 KATI KATSOO ETEENSÄ  
 11 V: sku du villa ha mjölk eller vatten.  
 12 Kati: mä halusin silloin (.) maitoo.  
 13 V: sku du villa ha mjölk nu.  
 14 KATI NYÖKKÄÄ

<sup>43</sup> Opettajan puheesta voi päätellä, että Jussi on kaatunut päiväkotiin tullessaan. Kaatuminen on todennäköisesti tullut puheeksi siinä vaiheessa, kun Jussi on tuotu päiväkotiin. Meneillään olevassa keskustelussa asiasta ei ole puhuttu, vaan opettajan kysymystä edeltää hiljaisuus, jonka aikana lapset keskittyvät syömiseen.

Kysymys motivoituu Katin omasta suomenkielisestä vuorosta: Kati kertoo, ettei ole juonut kotona (r. 1–4) ja opettaja ryhtyy tiedustelemaan, onko hänellä jano. Janoisuus ilmenee vasta jälkimmäisestä vastauksesta (r. 8). Vaikka Kati ei ymmärrä adjektiivia *törstig*, hän ymmärtää kuitenkin kysymyksen *sku du villa ha nånting att dricka* ‘haluatko jotakin juotavaa’. Seuraavaksi opettaja tiedustelee hakukysymyksellä, mitä Kati haluaisi juoda (r. 9), mutta tämä kysymys jää vastaamatta. Opettaja jatkaa vaihtoehtokysymyksellä, johon Kati vastaa. Katin vastauksesta (r. 12) näkyy, että hän käsittelee kysymystä siinä kehyksessä, jonka hän on itse luonut aiemmassa vuorossaan: hän kertoo ensin, mitä halusi juoda kotona ja vasta tätä kautta päästään hänen kyseisenhetkisiin toiveisiinsa.

#### 4.4.2 Lapsi nostaa ongelman esiin

Käsittelen seuraavaksi sellaisia tapauksia, joissa lapsi nostaa ongelman esiin avoimella korjausaloitteella *mitä*. Kysymyssana *mitä* osoittaa ongelmaksi koko edellisen vuoron. Ongelman syy voi olla muukin kuin ymmärtäminen; ongelma voi johtua esimerkiksi siitä, että etujäsentä ei ole kuultu tai ettei puhuja ymmärrä, miten edellä sanottu liittyy meneillään olevaan toimintaan. (Ks. Sorjonen 1997; Haakana 2011) Otan tässä tarkasteltavaksi sellaisia tapauksia, joissa ongelmaa käsitellään ymmärrysongelmana.

Esimerkissä 4.38 opettaja kysyy, missä Jussi on ollut edellisenä päivänä. Jussi katsoo opettajaa ja kysyy *mitä*.

4.38 LV I helmikuu / aamupala

- 01 V:       ↑de va no rollit att du kom (--)  
 02       (.)  
 03 V:       ↑var va du i går Jussi du var int alls här *JUSSI KATSOO OPEA*  
 04       på dagis °i går°=  
 05 Jussi:   =mitä?  
 06       (.)  
 07 V:       <var va: du i går> *JUSSI HIEROO SILMIÄÄN JA KATSOO POISPÄIN OPESTA*  
 08       (.)  
 09       du va int här vi sa @var e Jussi.@  
 10       (1.0) *JUSSI HIEROO OTSAANSA*  
 11 V:       va du hemma.  
 12       (1.0)  
 13 Jussi:   e(i).  
 14 V:       var.  
 15       (.)  
 16 Jussi:   <no mä oli:n (.) tuolla (.) (↑poikien) (.) luona >vähä aikaa<

- 17 tai mä <nukuil> liian (.) (öm) (.) m (.) ö- liian (.) liian paljon.=  
 18 V: =jaha ä sä hann du int alls hit. [ja just ja.  
 19 Jussi: [°nii°.

Opettaja käsittelee ongelmaa nimenomaan ymmärtämiseen liittyvänä; hän toistaa kysymyksen hitaasti (r. 7) ja lausuu fraasin, jota aamupäiväpiirissä usein lauletaan, kun käydään läpi läsnäolijoita (r. 9 *var e Jussi* 'missä Jussi on'). Kun Jussi ei vielä kukaan vastaa, hän esittää vaihtoehtokysymyksen, jossa kysyttävä on lapsille potentiaalisesti tuttu ilmaus *hemma* 'kotona', jonka Santtu ymmärsi jo lokakuussa, kun ilmaus liittyi rutiininomaisessa kontekstiin (ks. esim. 4.5). Tämän jälkeen Jussi vastaa ensin kieltävästi (r. 13) ja sen jälkeen pitkällä vuorolla (r. 16–17), joka sisältää paikan ilmauksen *poikien luona* ja selityksen *nukui liian paljon*.

Seuraavassa korjausaloitteen esittäjä on Meri. Aloitetta edeltää opettajan päätelmä Merin kertomuksesta. Päätelmä sisältää spesifin sairauden nimen: *ögoninflammation* 'silmätulehdus'.

4.39 LV I maaliskuu / aamupala.

- |          |  |                              |
|----------|--|------------------------------|
| 01 Meri: | ku mä olin kipee ja mä heläsin?,                 | MERI KATSOO KATIA            |
| 02       | KATI NYÖKKÄÄ                                     |                              |
| 03 Meri: | ni (0.5) mun oikee silmä oli ihan kiinni enkä mä | MERI ASETTAA SORMEN OIKEAN   |
| 04       | saanu sitä auki .hh sitä piti pestä pumpulilla   | SILMÄNSÄ PÄÄLLE              |
| 05       | mut vasen oli auki.                              | MERI ASETTAA SORMEN VASEMMAN |
| 06 V:    | aj. (.) jä.                                      | SILMÄNSÄ PÄÄLLE              |
| 07       | då hade du kanske riktigt <ögoninflammation>.    |                              |
| 08       | (2.0)  | MERI KÄÄNTYY KATSOMAAN V:A   |
| 09 V:    | de kan man ha. (.) .hm:                          |                              |
| 10 Meri: | mitäh.   |                              |
| 11 V:    | om du hade ögonin- hade du sjuka ögon.           |                              |
| 12 Meri: | joo.   |                              |
| 13 Kati: | mul oli selkä kipee.                             |                              |

Sairauden nimi, *ögoninflammation* 'silmätulehdus', lienee tuntematon myös monelle ensikielenään ruotsia puhuvalle nelivuotiaalle. Opettaja vaihtaa ilmauksen parafrasiin, jossa ammattitermi on korvattu lapsille tutummalla käsitteellä *sjuk* 'kipeä', 'sairas' (r. 15).<sup>44</sup> Tässä tapauksessa ongelma voi kuitenkin johtua myös siitä, että opettaja on vasta liittymässä keskusteluun. Meri on suunnannut kertomuksensa Katille, ja hän kääntyy katsomaan opettajaa vasta, kun tämä on jo esittänyt päätelmän. Voi siis olla, ettei hän ole alun perin edes havainnut opettajan puhuvan hänelle. (Vrt. Drew 1997; Haakana 2011.)

<sup>44</sup> Sairaana oleminen tulee puheeksi lähes päivittäin esimerkiksi aamupäiväpiirin alussa, jossa käydään läpi läsnä- ja poissaolijoita. Yleensä ainakin joku lapsista on sairauden takia poissa.

Seuraavassa Meri ilmaisee eksplisiittisesti, ettei ymmärrä opettajan puhetta. Opettaja tiedustele, ketkä ovat olleet Jukan syntymäpäivillä.

4.40 LV I helmikuu / aamupala

- 01 V:       ↑va ni pã  
02       (.) ö: Jukkas födelsedagskalas.  
03 V:       va du hos Jukka.  
04       *KATI NYÖKKÄÄ*  
05       *V KATSOO AKUA*  
06 V:       va ↑du hos Jukka  
07       *AKU NYÖKKÄÄ*  
08 V:       va ↑Meri hos Jukka.  
09       (0.5)  
10 V:       va: du.=  
11 Meri:     =mitä sä tal(kotat).  
12 V:       va du hemma hos Jukka.  
13       (1.0)  
14       *MERI NOSTAA LEUKAA YLÖS | JA ALKAA NYÖKYTTÄÄ*  
15 V:       | ha du vari hos Jukka  
16       jä. (.) pã kalas.  
17 V:       hade Ëni rolitË.  
18       *MERI NYÖKYTTÄÄ*  
19 V:       jä. (.) ja gissa: de. jä.

Kun Meri on osoittanut edellisen vuoron ongelmalliseksi (r. 11), opettaja esittää uuden samaa seikkaa tiedustelemaan kysymyksen (r. 12). Hän korvaa puhuttelufunktion erisnimen *Meri* y. 2. p. pronomiinilla *du* 'sinä' ja lisää adverbialin *hemma* 'kotona', jota hän käytti myös edellä analysoidussa esimerkissä (4.38) sen jälkeen, kun Jussi oli osoittanut paikkaa tiedustelemaan kysymyksen ongelmalliseksi. Nämä muutokset riittävät, sillä hetken kuluttua Meri alkaa nyökyttää päättään. Hän nyökkää vastaukseksi myös seuraavaan kysymykseen (r. 18).

Vaikka kysyttävä sijoittuu menneeseen, tuntuu erikoiselta, että juuri Meri ei tässä ymmärtäisi, mitä opettaja kysyy. Opettaja on jo esittänyt saman kysymyksen kahdelle lapselle (r. 3 ja r. 6), ja Merille osoitettu kysymys on sarjan kolmas. Lisäksi se sisältää erisnimen *Jukka*, joka voisi ohjata tulkintaa. Jos Meri haluaisi esittää ymmärtäneensä, hän voisi toimia samoin kuin muut, eli nyökätä. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että hän pyrkii keväällä ymmärtämään opettajan puhetta tarkkaan. Myös opettaja näyttää huomanneen tämän. Olin paikalla tilanteessa, jossa hän joutui jättämään lapset hetkeksi keskenään. Tällöin hän selitti juuri Merille, mistä hänet löytää.

Lasten välillä näyttäisi olevan eroja siinä, kuinka paljon he kuuntelevat opettajan puhetta ja kuinka tarkkaan yrittävät sitä ymmärtää. Keväällä erityisesti Meri tekee paljon korjausaloitteita. Hän esittää niitä silloinkin, kun puhetta ei ole suun-



nattu hänelle. Tämä näkyy seuraavista esimerkeistä. Seuraavassa opettaja puhuu Anulle ja Meri tekee useita opettajan puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita.

4.41 LV I maaliskuu / aamupala

- 1 V: du orkar int alls leka sen sidu Anu om int du äter nu. *MERI KATSOO V:A*  
 02 Anu: eikä *MERI KATSOO ANUA*  
 3 V: jå vi äter nu [frukost *MERI KATSOO KATIA*  
 4 Meri: [miTÅ *MERI KATSOO V:A*  
 5 V: pappa å mamma ha sagt att du ska äta frukost här.  
 6 Anu: ei. (---)  
 07 Meri: mmm::itä. *MERI KATSOO V:A*  
 08 V: vill du äta där i döckvrån då.  
 09 Anu: ei.  
 10 V: ne: de vill du inte.  
 11 Anu: emmä haluu syödä mitä.  
 12 V: jå då ska du [äta (---)  
 13 Meri: [mmmmmm:::itä *MERI KATSOO LAUTASTAAN JA*  
 14 Meri: mmm::itä. *LUSIKOI VELLIAÄN*  
 15 (1.0)  
 16 Meri: mitä oikein Vikke puhuu. *MERI KÄÄNTYY KATSOMAAN KATIA, SITTEN V:A.*

Katkelman viimeinen kysymys eksplikoi ongelman: Meri ihmettelee, mitä opettaja puhuu. Kysymys on suunnattu Katille, sillä Meri kääntyy katsomaan tätä ja viittaa opettajaan erisnimellä. Keskustelu, johon korjausaloitteet kohdistuvat, on kahdenvälistä, eikä korjausaloitteita esittävä Meri ole siinä osallisena. Tämä näkyy siitä, että opettaja käyttää toisen persoonan pronominia, joka suuntaa lausuman yhdelle kuulijalle (ks. Seppänen 1997b: 176). Korjausaloitteet voisikin tulkita yrityksiksi päästä mukaan keskusteluun. Voi kuitenkin olla, ettei kysymyssanoja ole välttämättä suunnattu kenellekään osallistujista vaan ne osoittavat pikemminkin Merin omaa prosessointia tilanteessa, jossa hän kuulee puhetta, jonka merkitystä ei ymmärrä. Ikään kuin katselisi näytelmää ja ihmettelisi itsekseen, mitä siinä tapahtuu. Saattaa myös olla, että ensimmäiset kysymyssanat (r. 4 ja r. 7) on suunnattu opettajalle, mutta kun tämä ei reagoi, Meri pohtii aikansa itsekseen ja kääntyy sitten Katin puoleen.

Analysoin tässä yhteydessä vielä toisen vuoden tapauksen, jossa Meri esittää opettajan vuoroon kohdistuvan korjausaloitteen, joka on muotoiltu ruotsiksi. Korjausaloite koostuu edellisen vuoron osittaisesta toistosta ja kysymyssanasta *va ´mitå´*. Esimerkki on toisen vuoden lokakuulta aamupäiväpiiristä. Opettaja aloittaa lausuman, mutta jättää sen kesken kohdasta, jossa vuoron sisältö on vielä niin avoin, että jatkoa on mahdotonta ennakoida. Meri toistaa NP:n ja lisää ruotsinkielisen kysymyssanan täydennystä kaipaavaan kohtaan.

4.42 LV II lokakuu / aamupäiväpiiri

V ON HAKENUT KYNÄN JA NÄYTTÄÄ LAPSILLE KYNÄÄ JA PEUKALOAAN

07 V: t<sub>ij</sub>ttä

08 (.)

09 V: om min t<sub>um</sub>me nu

10 (2.5)

V PIIRTÄÄ PEUKALOONSA SILMÄT JA SUUN

11 Meri: di<sub>n</sub> t<sub>um</sub>me v<sub>a</sub>.

12 V KÄÄNTÄÄ PEUKALONSA MERIIN PÄIN

Merin toiminta osoittaa, että hän tunnistaa vuoron keskeneräisyyden. Korjausaloitetta edeltävä tauko viittaa siihen, että hän on ensin odottanut jatkoa tulevaisi, mutta kun sitä ei melko pitkän tauon jälkeenkään tule, hän esittää kysyvän vuoron. Edellä käsiteltyihin ensimmäisen vuoden kevään korjausaloitteisiin verrattuna tämä korjausaloite on spesifi: pelkkä *va/mitä* osoittaisi ongelmaksi koko edellisen vuoron, mutta vuoron osan toisto tarkentaa selvennystä kaipaavaksi kohdaksi verbilausekkeen, jota edellisessä vuorossa ei ole.

#### 4.4.3 Lapsi kysyy sanan merkitystä

Käsittelen lopuksi tapauksia, joissa lapsi poimii opettajan puheesta sanan ja kysyy, mitä se tarkoittaa. Vaikka kysymällä ilmaistaan epätietoisuutta, kysyminen edellyttää yleensä jonkinlaisia perustietoja tai -oletuksia puheenaiheesta (Raevaara 1993: 66). Kysyminen osoittaaakin, että lapsi ymmärtää jotakin (ks. Viinisalo 1995: 38–40). Esimerkiksi sanan kysyminen edellyttää, että lapsi tunnistaa sanan puheen virrasta ja ymmärtää riittävästi ympäröivää puhetta tietääkseen, mitä siitä ei ymmärrä. Lisäksi se osoittaa, että lapsi haluaa tietää sanan merkityksen.

Seuraavissa kevään tapauksissa (4.43 ja 4.44) lapset kysyvät sanoja, jotka sijoittuvat lausuman loppuun. Toisen vuoden esimerkissä (4.45) taas lapsi poimii sanan nopeasta puheen virrasta, eikä kysytty ole lausumanloppuinen sana.

4.43 LV I helmikuu / aamupäiväpiiri.

01V ((lukee satua)): h<sub>a</sub>n var k<sub>a</sub>nd för s<sub>i</sub>n (.) @<apt<sub>i</sub>t>@ h<sub>a</sub>n ä<sub>t</sub> ä ä<sub>t</sub>

02 när man äter riktit mycky d<sub>a</sub> har man <apt<sub>i</sub>t>. (.) >

03 ja har också en stor< (i) ja har stor apt<sub>i</sub>t ida ja ska äta mycke ärtsoppa.

04 (1.0)

05 Ulla: m<sub>i</sub>kä o ä<sub>r</sub>tsoppa.

Ullan kysymys kohdistuu vuoroon, jolla opettaja selittää sadussa esiintyvää sanaa *aptit* 'ruokahalu'. Opettaja käyttää selittävässä vuorossaan sanaa *ärtsoppa*

‘hernekeitto’. Ullan kysymyksestä ilmenee, että myös *ärtsoppa* osoittautuu ongelmalliseksi.

Seuraavassa tilanteessa ongelmallinen sana on *kollision* ‘kolari’. Opettaja käyttää sitä selittäessään Jussille, miksi tämän pitää odottaa. Tilanne syntyy, kun Jussi yrittää ohittaa puurokulhoa kantavaa Elliä. Meri istuu pöydän ääressä syö-mässä. Hän kysyy sanan merkitystä, vaikka ei ole osallisena kolariin.

4.44 LV I toukokuu / aamupala

ELLI KULJETTAA VELLIKULHOA. JUSSI TULEE TOISESTA SUUNNASTA JA YRITTÄÄ OHITTAA ELLIN. V PYSÄYTTÄÄ JUSSIN JA SELITTÄÄ SITTEN TILANNETTA.

- 01 V:           ↑akta Jussi. ↑titta. (.) Jussi. (.) titta när Elli kommer me vällingen  
02           så måst du <vanta>. (.) att de int blir kollision.   V PÄÄSTÄÄ JUSSIN LEIKKIMÄÄN  
03           (1.0)   V MENEE LEIKKIHUONEEN OVELLE  
04 Meri:       mikä on kollision.                                   JA PUHUU SIELLÄ OLEVILLE LAPSILLE  
05           (2.0)  
06 Elli:       se on paita.

Elli vastaa Merin kysymykseen tavalla, joka osoittaa, että hän ei joko havaitse Merin kysymyksen ja opettajan edellisen vuoron yhteyttä tai sitten hän ei ole lainkaan ymmärtänyt, mitä opettaja on edellä sanonut. Vastaus *paita* vaikuttaa absurdilta, mutta voi selittyä sillä, että Elli sekoittaa sanan *kollision* samalta kuulos-tavaan sanaan *college*, joka tarkoittaa puseroa.

Seuraavassa toisen vuoden joulukuun tilanteessa Mallu kysyy, mitä *hörne* ‘nurkka’ tarkoittaa. Esimerkki osoittaa, että hän pystyy poimimaan nopeasta pu-heen virrasta itselleen vieraan ilmauksen.

4.45 LV II joulukuu / leipominen

- 01 V:           hördu Mallu (.) de e lite dälit att bygga hemst mycke nu.  
02           (.) när vi håller på me de här bakande här. men alldeles  
03           någa lite (--) kan du bygga där >°eller där vi de där hörne eller nånstans°<  
04 Mallu:       hörne.  
05 V ((Merille)):vill du komma å baka.  
06           MERI NYÖKKÄÄ  
07 Mallu:       mikä on hörne.  
08 V ((Merille)):gå å tvätta dina händer då (gördu).  
09           (0.5)  
10           .hmm  
11           (2.0)  
12 V:           vär e hörne.  
13           (.)   V LÄHTEE NURKKA KOHTI  
14 V:           hörne e där.  
15           (.)   V MENEE NURKKAAN  
16 V:           dehär e ett hörn.                               JA OSOITTAA SITÄ  
17 (Mallu):     (°hörn°)

Kyseisen sanan ymmärtäminen on tässä tilanteessa tärkeää, sillä sana ilmaisee paikan, johon tytöt saavat rakentaa majan. Tämän tiedon poimiminen opettajan vuorosta taas edellyttää varsin hyvää ruotsin kielen taitoa, sillä Mallu onnistuu paikantamaan hiljaa lausutun sanan nopeasta puheen virrasta. Ongelmakohtan paikantaminen edellyttääkin, että hän ymmärtää ympäröivää puhetta riittävän paljon tietääkseen, mitä ei tiedä.

Mallun esiinnostama ongelma tulee tässä käsitellyksi vähän viiveellä, sillä opettaja on juuri puhumassa Merille (r. 5–8). Hän on kuitenkin rekisteröinyt Mallunkin kysymyksen, vaikka ei reagoikaan siihen heti. Tämä näkyy siitä, että hän sanoo kysymyksen itse uudestaan – tosin vähän toisenlaisessa muodossa: hän esittää kysymyksen, joka tiedustelee paikkaa (r. 12). Sen jälkeen hän vastaa menemällä huoneen nurkkaan. Mallu saa siis vastauksen, joka toimii käytännössä, vaikka se ei täytäkään hänen oman kysymyksensä projektia täysin.

Nuolijärvi (1996) on kuvaillut kielikylpyä käyvän poikansa kotona käyttämää ruotsia. Hän toteaa, että kielikylpy on lisännyt pojan kiinnostusta vieraita kieliä kohtaan. Kiinnostus ilmenee muun muassa juuri sanojen kysymisenä, esimerkiksi ”Mikä on tukkakoskelo ruotsiksi?” Edellä käsittelemissäni tapauksissa lasten kysymykset motivoituvat tilanteista, joissa opettaja käyttää ruotsinkielistä sanaa, jonka merkityksen lapsi haluaa syystä tai toisesta tietää. Viimeisessä tapauksessa (4.45) sanan ymmärtäminen on tarpeellista käytännössä, sillä sana (*hörne*) ilmaisee paikan, johon lapset saavat rakentaa majan. Ymmärtäminen on siis toiminnan eteenpäin viemisen edellytys. – Mallu ja Lea ovat aloittaneet majanrakennuspuuhat, mutta opettaja pysäyttää tämän toiminnan ilmaisemalla, ettei rakentaminen ole sopivaa muualla kuin *hörne*-nimisessä paikassa. Sen sijaan Ullan ja Merin kysymykset ilmaisevat kiinnostusta muista syistä. Kieleen kohdistuvasta kiinnostuksesta kertoo erityisesti Merin kysymys (esim. 4.44), sillä se liittyy puheeseen, jota ei edes ole suunnattu hänelle.

## 4.5 Yhteenveto

Tässä luvussa olen analysoinut puheen ymmärtämistä. Olen osoittanut, että alkuvaiheessa lapset poimivat opettajan puheesta suomenkielisiä sanoja ja tulkitsevat niitä ensikielensä perusteella. Näissä tapauksissa opettajan käyttämä sana topikaalistuu. Lapset esittävät ymmärtävänsä, vaikka heidän toimintansa osoittaa toista. Esimerkit kontrastoituvat myöhempiin, joissa lapset osoittavat ymmärtävänsä opettajan puhetta muotoilemalla vuorojaan edellä sanotun vaaraan. Tällöin ymmärtämisen osoittaminen on huomaamatonta. Lasten toisen kie-

len osaaminen tulee näin ollen esiin, vaikka he osoittavatkin ymmärtämistään suurelta osin suomeksi. Oppimisen kannalta merkittävä tulos on se, että ymmärrysongelmien esiinnostaminen yleistyy vasta siinä vaiheessa, kun lapset jo ymmärtävät melko paljon.

Koska keskustelun vuorot kytkeytyvät toisiinsa, ymmärtämistä voi osoittaa useampi kuin yksi osallistuja. Päiväkotiryhmässä on viisitoista lasta ja monesti useampi kuin yksi tulee osoittaneeksi ymmärrystään opettajan puheesta. Tämä näkyy erityisen hyvin esimerkiksi silloin, kun opettaja esittää kysymyksen yhdelle lapselle, mutta toinenkin osallistuu jatkamalla kysymyksen aihepiiristä. Usein kysymykseen vastaava lapsi käyttää minimaalisen vuoron, kun taas spontaanisti osallistuva kertoo kokemuksistaan enemmän. Spontaaneista vuoroista ilmenee myös, millä tavalla lapsi liittää omat kokemuksensa edellä sanottuun. Vuoron sekventiaalinen paikka on ratkaiseva sen suhteen, millaiseksi vuoro muotoillaan.

Luvussa 3 osoitin, että lapset eivät alkuvaiheessa muotoilleet vuorojaan jatkoksi opettajan puheeseen, vaikka pystyivät yleensä toimimaan tilanteeseen sopivalla tavalla. Keväällä lapset hyödyntävät opettajan edeltävää puhetta ja nojaavat myös ruotsinkielisten vuorojen syntaktiseen rakenteeseen. Tämä osoittaa, että he ymmärtävät sekä mitä opettaja on sanonut että miten hän on muotoillut vuoronsa. Esimerkiksi minimivastausta projisoivat vaihtoehtokysymykset saivat alkuvaiheessa lausevastauksia. Keväällä vain vahvistusta projisoivat vuorot saivat tyypillisesti minimivastauksen. Tämä ilmenee useista esimerkeistä, vaikka vaihtoehtokysymyksiin vastaaminen ei olekaan ollut tämän luvun tutkimuskohteenä.

Olen tässä luvussa käsitellyt myös ymmärrysongelmien ilmaisemista. Luvussa 3 nähtiin, että lapset eivät alkuvaiheessa nostaneet ymmärrysongelmia esiin. Keväällä he tekevät korjausaloitteita ja kysyvät sanojen merkityksiä. Tämä on merkittävä muutos. Lapset kyllä kysyvät monenlaisia tilanteisiin liittyviä asioita alkuvaiheessakin, mutta korjausaloitteet ja ymmärtämistä tarkistavat vuorot ovat siinä mielessä erityisiä, että ne kohdistuvat nimenomaan edeltävään puheeseen (ks. Raevara 1993: 40–50). Ensikieltään omaksuvilla lapsilla on paljon ymmärtämistä tarkistavia vuoroja, koska aikuisten puhe sisältää paljon sellaista, mitä lapset eivät ymmärrä (Kauppinen 1998). Kielikylpylasten tilanne on kuitenkin ensikieltään oppiviin lapsiin nähden ratkaisevasti erilainen, sillä he pystyvät ilmaistamaan itseään alusta asti, mutta eivät aluksi ymmärrä, mitä aikuiset puhuvat. Korjausaloitteiden vähäisyys kielikylpylasten alkuvaiheessa voisikin selittyä sillä, ettei niiden tekeminen ole mielekästä, jos selitystäkään ei voi ymmärtää. Tässä mielessä ymmärrysongelman ilmaiseminen – jopa minimaalista ymmärtämistä osoit-

tavalla korjausaloitteella *mitä* – näyttäytyykin osoituksena siitä, että lapsi pitää yhteisymmärryksen saavuttamista mahdollisena myös sanallisin keinoin.

Kielitaidon ja korjausaloitteiden yhteys ilmenee myös Salmenlinnan [tulos-  
sa] väitöstudiumuksesta. Salmenlinna on tutkinut korjausaloitteita puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa. Tutkimuskohteena ovat lapset, joilla on vaikea-asteinen tai lievä puheen ja kielen kehityksen erityisvaikeus. Tutkimuksesta ilmenee, että kielellisesti taitavammat lapset tekevät enemmän korjausaloitteita kuin lapset, joiden kielen kehityksen erityisvaikeus on vaikea-asteinen. Kurhila (2003; 2006a) tutkimuksista taas näkyy, että syntyperäisten ja ei-syntyperäisten puhujien keskustelussa orientoidutaan pikemminkin sujuvuuteen kuin vuorovaikutuksen ongelmiin. Nämäkin tulokset viittaavat siihen, että ongelmien esiinnostamista vältetään silloin, kun niitä on paljon.

Kokoan vielä yhteen joitakin tässä luvussa ilmenneitä yksilöiden tyypillisiä osallistumistapoja. Ryhmän lapsista Rita on osoittautunut aktiiviseksi osallistujaksi, joka päätelee tarkasti, mitä ruotsinkielinen puhe tarkoittaa. Voisi luulla, että hän on osannut ruotsia jo päiväkotiin tullessaan. Tapaus, jossa hän tulkitsee kuvaajan ruotsinkielistä puhetta toiselle lapselle paljastaa kuitenkin, että hän nojaa tulkinnassaan ensikieleensä ja siihen, mikä voisi olla tilanteessa mahdollinen tulkinta. Keväällä hän käyttää kokonaisia ruotsinkielisiä lausumia ja kytkee niitä edeltävään puheeseen ruotsiksi. Näyttää siltä, että hän kokee osaavansa ruotsia jo varhain. Ainakin hänen tapauksessaan tämä näyttää myös edistävän oppimista.

Merille ominaista on yhteenvedojen tekeminen. Hän kiinnittää myös huomiota siihen, miten asiat yleensä ovat. Nämä toimintatavat pysyvät koko kahden vuoden ajan. Sen sijaan suhtautuminen ruotsinkieliseen puheeseen muuttuu ratkaisevasti. Alkuvaiheessa hän jopa vältteli opettajan puhetta eikä kysynyt silloinkaan, kun ei näyttänyt ymmärtävän. Keväällä hän tekee paljon korjausaloitteita ja pyrkii ymmärtämään myös toisille lapsille suunnattua puhetta. Lasten erilaiset osallistumistavat tulevat ilmi, koska tutkimuskohteena on pitkälti spontaani puhe. Yksilöllisiä eroja kiinnostavampaa on kuitenkin se, miten keskenään erilaiset yksilöt toimivat ryhmässä. Koska kaikki ymmärtävät suomea, he ymmärtävät myös, miten toiset tulkitsevat opettajan puhetta. Toisten lasten suomenkieliset vuorot voivat myös luoda tulkintakehyksen, jonka perusteella opettajan puhe on ymmärrettävää alkuvaiheessakin.

## 5 HALTUUNOTON HETKIÄ

”Language, the system, is what happens while we are busy with more vital concerns” (Anward 2005: 35).

Tämän luvun tutkimuskohteena on toisen kielen puhuminen. Aloitan kielenainesten kierrätyksestä (5.1) ja näytän sen jälkeen, miten lapset käyttävät opettajalta kuulemiaan ruotsinkielisiä ilmauksia välittömästi tai hetken kuluttua (5.2 ja 5.3). Lopuksi näytän esimerkkejä siitä, miten lapset riimittelevät, pyytävät ja jatkavat vuorovaikutusta ruotsiksi (5.4). Esimerkit ovat pikemminkin väläyksiä siitä moninaisuudesta, joka kuvastaa lasten ruotsin kielen taitoja kuin systemaattista selvittämistä yksilöiden ruotsin kielen osaamisesta. Osoitan, että lapset tekevät toisena vuonna ruotsiksi monia sellaisia asioita, joita he alkuvaiheessa tekivät vain suomeksi.

### 5.1 Kielenainesten kierrätys

Keskustelun vuorot eivät synny tyhjästä, vaan puhujat käyttävät jo sanottua monilla tavoin hyväkseen. Vuorovaikutuksen näkökulmasta keskustelupuhe, kielioppia myöten, onkin perustavasti yhteistyötä (esim. Lerner 1991; 1996; Helasvuo 2004; Linell 2005; Lindström 2005; 2008). Kuten edeltäkin on käynyt ilmi, lapset ja opettajat tekevät asioita yhdessä alkuvaiheesta alkaen. Olen osoittanut, että yhteys perustuu aluksi ymmärrettyyn ei-sanalliseen toimintaan, fyysiseenkin yhdessä tekemiseen ja visuaalisesti havaittaviin yhteisiin huomionkohteisiin (luvut 2.4.2 ja luku 3). Tässä luvussa analysoin yhteistä puhetta. Näytän, miten lapset poimivat opettajalta ruotsinkielisiä ilmauksia ja käyttävät uudestaan eli kierrättävät niitä omissa vuoroissaan. Vaikka lapset käyttävät opettajan sanoja, he eivät toista tämän puhetta sellaisenaan vaan vievät vuorovaikutusta eteenpäin ja asettavat opettajalta poimimansa ilmaukset uuteen kehykseen.

Linellin (2005: 243–244) mukaan kielenainesten kierrätys ilmentää puhujien yhteistyötä ja toimii intersubjektivisuuden luomisen keinona. Yhteistyö tulee näkyväksi, kun puhujat lainaavat merkitys- ja muotoelementtejä toistensa vuoroista. Tukeudun tässä luvussa näkemykseen, jonka mukaan edellään otetun kierrättäminen muunnellen on perustava keino, jolla keskustelijat muotoilevat uusia vuoroja (Anward 2005; ks. myös Breyer ym. 2011). Jotta muunnellen kierrättäminen olisi mahdollista, osallistujien täytyy muistaa aikaisempia vuoroja sekventiaalisissa konteksteissaan osana meneillään olevia sosiaalisia toimintoja (ma: 1). Muis- tamisen merkitys korostuu erityisesti silloin, kun puhuja käyttää aikaisemmin kuu-

lemaansa uudestaan toisessa tilanteessa. Muistamisen ei kuitenkaan tarvitse eikä se voikaan aina olla tietoista vaan pikemminkin kokemukseen perustuvaa. Anward esittääkin, ettei kielellistä kompetenssia voida tarkastella kielellisistä kokemuksista irrallaan, vaan kompetenssi muodostuu juuri kokemuksista.

Käsittelen kielenainesten kierrätystä arkikeskustelun ilmiönä, joka ulottuu kaikille kielen tasoille. (Ks. Tannen 1989; Du Bois 2001; 2003; Anward 2005; Laury 2005; Linell 2005.) Kierrätystä on käsitelty myös oppimiskonteksteissa, mutta niissä sitä on käsitelty pikemminkin toistavana ilmiönä (Cekaite ja Aronsson 2004; Hellermann 2007; Suni 2008; Piirainen-Marsh ja Tainio 2009). Kierrätyksen ja toiston suhde ei olekaan yksiselitteinen, sillä edellä sanottua ei voi koskaan toistaa sellaisenaan, vaan toistaminenkin on aina uusi teko (ks. esim. Svennevig 2003; 2004). Tässä tutkimuksessa käsittelen kierrätyksenä sellaista kielenainesten uudelleen käyttämistä, jossa edeltä kierrätetty liitetään uusiin kehyksiin ja kierrättävät vuorot vievät vuorovaikutusta eteenpäin. Esimerkiksi luvussa 4.3.2 käsittelemäni suomentavat vuorot tähtäsivät pikemminkin edellä sanotun toistamiseen. Vaikka nekin ilmaisivat tulkinnan edellä sanotusta, tätä tulkintaa ei liitetty uuteen kehykseen. Aloitan esittelemällä muutamia aikaisempia tutkimuksia ja analysoin sen jälkeen tutkimieni lasten kierrätystapauksia.

Suni (2008) on analysoinut merkitysneuvotteluissa esiintyviä toistoja vietnamilaisten ja syntyperäisen suomen kielen puhujan vapaissa suomenkielisissä keskusteluissa. Hän osoittaa, että vastavuoroinen toistaminen ja toistettujen jaksoiden yhteinen muokkaaminen avaa oppijalle hetkeksi pääsyn äidinkielen puhujan kielellisiin resursseihin, ja tämä selittää ja edistää toisen kielen oppimista. Oppiminen ilmenee myös toistetuissa jaksoissa: ne pitenevät ja monipuolistuvat osallistujien kielitaidon kehittyessä. Kielitaidon muutokset eivät kuitenkaan ole niin suuria kuin omassa tutkimuksessani, koska oppijat ovat aikuisia ja tutkimuksen aikajänne lyhyempi. Vuorovaikutukseen vaikuttaa myös se, ettei puhujilla ole käytössään sellaista kieltä, jota molemmat osapuolet ymmärtäisivät yhtä hyvin.

Lehtimaja (2008) on käsitellyt toisen oppilaan vuoron kierrätystä suomi toisena kielenä -oppitunnilla. Hän osoittaa, että kierrätys toimii yhteisöllisyyden luomisen keinona. Jo sanotun kierrättäminen lisää myös oppilaiden osallistumismahdollisuuksia ja mahdollistaa merkitysten luomista yhdessä. Lehtimaja käsittelee kierrätystä vuorovaikutuksen ilmiönä eikä fokusoi oppimiseen. Hän osoittaa, että oppilaiden kierrätystapaukset ovat tyypillisiä erityisesti humoristisissa konteksteissa.

Cekaite ja Aronsson (2004) ovat analysoineet kielenainesten kierrättämistä leikkimielisissä toimintajaksoissa. Tutkimusaineistona on käytetty ruotsalaisen maahanmuuttajille tarkoitetun valmistavan luokan vuorovaikutusta. Ryhmässä on



yhdeksän 7–10-vuotiaista oppilasta, jotka ovat olleet Ruotsissa 4–11 kuukautta. Tutkimusasetelma muistuttaa omaani sikäli, että lapset oppivat toista kieltä vuorovaikutuksessa ja opittava kieli on ruotsi. Erilaisen asetelmasta tekee se, että lapsiryhmä on sekä kielten että kulttuurien suhteen heterogeenisempi kuin tutkimukseeni osallistuva ryhmä, eikä opettaja ymmärrä lasten ensikieliä. Lapset eivät myöskään aloita samaan aikaan vaan tulevat ryhmään sitä mukaa kuin saapuvat Ruotsiin. He ovat myös jonkin verran vanhempia kuin tutkimukseeni osallistuvat lapset ja lisäksi keskenään eri-ikäisiä.

Cekaite ja Aronsson (ma) osoittavat, miten edellisen puhujan vuoron tai sen osan kierrättäminen tarjoaa lapsille mahdollisuuden osallistua vuorovaikutukseen ja luoda humoristisia toimintajaksoja vähälläkin kielitaidolla. Monet heidän analysoimistaan kierrätystapauksista sisältävät metapragmaattista leikkiä, jossa huumori perustuu siihen, miten jokin sanotaan tai kuka puhuu. Esimerkit muistuttavatkin tässä luvussa käsiteltäviä tapauksia enemmän luvussa 4.2 käsittelemiäni tapauksia, joissa lapset nostivat opettajan käyttämiä sanoja topiikiksi.

Koska tutkimukseeni osallistuvilla lapsilla on ensikieli käytössään, heidän ei ole pakko kierrättää edellä sanottua osallistuakseen vuorovaikutukseen. Kuten jäljempää näkyy, he kierrättävät silti. Käsittääkseni tämä johtuu siitä, että kierrätys on arkikeskustelun perustava piirre (ks. Anward 2005), joka toimii kaikissa oppimisen vaiheissa ja kaikilla kielen tasoilla. Ilmiö muuttaa kuitenkin muotoaan: aluksi lapset kierrättävät yksittäisiä sanoja, mutta myöhemmin myös syntaktiset rakenteet tulevat kierrätetyiksi. Tämä vastaa Sunin (2008) havaintoa siitä, että toistetut jaksot pitenevät ja monipuolistuvat osallistujien kielitaidon kehittyessä. Vastaavasti lasten toistavia vuoroja analysoinut Ochs Keenan (1983b) on havainnut, että muunteleva toisto lisääntyy iän myötä.

Aloitin kierrätystapausten käsittelyn alkuvaiheesta, jolloin kierrätetyiksi tulevat lähinnä yksittäiset lekseemit, jotka liitetään tyypillisesti suomenkielisiin kehyksiin (ks. myös Björklund 1996: 51–56). Sen jälkeen käsittelen myöhempien vaiheiden tapauksia, joissa lapset liittävät opettajalta poimimansa ilmaukset muillakin osin ruotsinkielisiin vuoroihinsa. Analysoin ensin tapauksia, joissa lapset käyttävät opettajalta kuulemaansa sellaisenaan, vaikka tilanne tai syntyvä syntaktinen rakenne edellyttäisi muuntelua. Sen jälkeen käsittelen muunnellen kierrättämistä.

## 5.2 Lapsi kierrättää opettajan käyttämää sanaa

### 5.2.1 Saman tilanteen kierrätykset

#### *Alkuvaihe*

Esimerkissä 5.1 kierrätyksen lähteenä on ruuan tarjoilemiseen tähtäävä disjunkttiivinen vaihtoehtokysymys, jonka opettaja esittää kaikille pöydän ääressä istuville lapsille vuorotellen. Kysymysjakson jälkeen lapset alkavat keskustella valitsemistaan vaihtoehdoista. Vaikka lausumien peruskieli on suomi, määränilmaukset *mycke* 'paljon' ja *lite* 'vähän' ovat ruotsia. Molemmat ovat ilmiäntuina opettajan kysymyksessä. Vaikka lapset käyttävät opettajan sanoja, he eivät pelkästään vastaa hänen kysymykseensä vaan ilmaisevat spontaanisti itselleen tärkeitä asioita: kuka on ottanut teetä paljon ja kuka vähän.

#### 5.1 LVI lokakuu / välipala

01 V: Meri vill du ha (.) mycke eller lite (te)?,

02 Meri: "lite"

((Toisessa pöydässä alkaa yhtäaikaista keskustelua, joka peittää alleen muutaman vuoron.))

03 (lapsi): mullaki on lite?,

04 (lapsi): Etytöt otti litef.

05 Jussi: kaikki otti (.) lite mutta mä otin mycke.

Disjunkttiivinen vaihtoehtokysymys (r. 1) avaa tilan vastaukselle, jossa toinen kysymyksessä esitellyistä vaihtoehdoista vahvistetaan (ISK § 1680). Se hakee vastausta, joka toistaa kysymyksen osan. Tässä kysymys–vastaus-jaksosta kehkeytyy keskustelu, jossa lapset alkavat keskustella kunkin ottaman teen määrästä. He kierrättävät edellä sanottua, mutta tuovat vuorovaikutukseen myös jotakin omaa. He käyttävät opettajalta poimimiaan kvanttoreita sellaisenaan mutta kierrättävät toistensa puhetta muunnellen.

Jussi poimii edellisestä vuorosta verbin ja kvanttorin, *otti lite*, mutta vaihtaa subjektin paikalle (vrt. r. 4 *tytöt*) universaalisen kvanttoripronominin *kaikki*. Sen jälkeen hän jatkaa *mutta*-alkuisella lausumalla, joka ilmaisee hänen omaa toimintaansa; hän toteaa toimineensa eri tavalla kuin muut. Kontrasti syntyy sekä konjunktista *mutta* että muunnellen kierrättämisestä. Yksikön 1. p. pronomini *mä* kuuluu samaan kielipilliseen kategoriaan kuin kvanttoripronomini *kaikki*, mutta on merkitykseltään lähes päinvastainen. Pronomini *mä* poimii tarkoitteeksi vain puhujan itsensä, kun taas *kaikki* osoittaa, että edellä sanottu pätee koko kysee-

seen tulevaan joukkoon (ks. ISK § 750)<sup>45</sup> Kvanttorit *mycke* 'paljon' ja *lite* 'vähän' kuuluvat samaan sanaluokkaan, mutta ovat toistensa vastakohtia. Jussi tuo molemmat keskusteluun ruotsiksi.

Esimerkissä 5.2 Santtu poimii opettajalta substantiivin *sylt* 'hillo'. Juuri ennen tätä katkelmaa opettaja on kehottanut Jussia ottamaan enemmän puuroa, mutta Jussi on kieltäytynyt. Opettaja toteaa, että Jussin on otettava vain vähän hilloa (r. 5–6). Santtu osallistuu ilmoittamalla, että hän haluaa paljon hilloa:

5.2 LV I marraskuu / aamupala

- 01 V TARJOILEE PUUROA SANTULLE  
02 V: Jussi brukar nog tycka om att äta  
03 havregrynsgröt med sylt.  
04 (0.5)  
05 V: men lite sylt sen också  
06 när du har lite gröt.  
07 Santtu: mä halu[un paljon sy[lt?  
08 V: [(-) [lite sylt när man tar li:te  
09 gröt så tar man lite sylt

Santtu aloittaa suomeksi, mutta käyttää hillosta samaa ilmausta kuin opettaja: ruotsinkielistä substantiivia *sylt*. Vuoro on muotoiltu responssiksi edelliseen ja onkin ilmeistä, että Santtu ymmärtää, mitä opettaja on sanonut Jussille. Opettaja toteaa, että Jussin on otettava vähän hilloa ja Santtu ilmoittaa haluavansa sitä paljon. Hän aloittaa vuoronsa y. 1. p. pronominilla, joka viittaa häneen itseensä (vrt. opettajan vuorossa pronomini *du*, joka viittaa Jussiin), ja vaihtaa kvanttorin *lite* 'vähän' kvanttoriin *paljon*, joka on opettajan käyttämän kvanttorin vastakohta. Vaikka Santtu käyttää ruotsinkielistä substantiivia, sitä määrittävä kvanttori on suomea. Santtu poimii substantiivin opettajan edellisestä vuorosta, mutta kvanttorin hän luo uudestaan, tai poimii niiden kielellisten yksikköjen joukosta, jotka ovat kertyneet hänen resursseikseen tähän mennessä. Substantiivi on kierrätetty sellaisenaan: Santtu ei lisää siihen suomen kielen mukaista partitiivin päätettä.

Molemmissa esimerkeissä lasten kierrättämien ruotsinkielisten sanojen merkitys täsmentyy tilanteesta: kvanttorit *mycke* ja *lite* ilmaisevat lapsille tarjottavan teen määrää ja substantiivi *sylt* viittaa lasten ulottuvilla olevaan hilloon. Sen vuoksi näiden sanojen ymmärtäminen ei ole tässä tilanteessa ongelmallista. Toisaalta lasten ei tarvitse tietää, mitä kaikkea voidaan kutsua nimityksellä *sylt* tai kuinka paljon täsmälleen on *lite* tai *mycke*. Heidän ei myöskään tarvitse miettiä, miten näitä asioita ilmaistaisiin suomeksi. Ruotsinkielisten ilmausten käyttäminen

<sup>45</sup> Jussin tapa käyttää kvanttoria *kaikki* implikoi, että merkitys on tässä täysin päinvastainen; vuoron jatko osoittaa, että Jussi ei itse kuulu ryhmään, johon *kaikki* viittaa.

viittaa siihen, että he eivät käännä ilmauksia vaan käyttävät opettajalta kuulemi-  
aan kuvauksia, joiden merkitys täsmentyy tilanteesta.

### *Kevät*

Kuten luvusta 4 ilmeni, lapset osoittavat keväällä monissa tilanteissa ymmärtävänsä ruotsinkielistä puhetta, vaikka puhuvatkin enimmäkseen suomea. Keväällä he kierrättävät myös verbejä ja kääntävät niitä toisinaan suomeksi. Kuten luvusta 4.3.2 nähtiin, juuri keväällä he käänsivät suomeksi myös pitempiä lausumia. Seuraavasta jo esillä olleesta sadunlukutilanteesta tallennetusta esimerkistä näkyy, ettei verbinkään kierrättäminen edellytä kääntämistä.

5.3 (=4.15) LV I helmikuu / aamupäiväpiiri

06 V: han dog nog int (.) han (fin[ns ju kvar där) han gr<sup>ä</sup>ter [för

07 O: [se itkee. [(se) itkee.

08 V: nu e han hungri ige[n.

09 Ulla: [ai miks se gr<sup>ä</sup>ta.

Ulla käyttää samaa verbiä kuin opettaja, vaikka verbi on tuotu keskusteluun myös suomeksi (r. 7). Ruotsinkielisen verbin valitseminen motivoitunee tässä siitä, että kysymys kytkeytyy opettajan edelliseen vuoroon. Opettaja selittää sadun tapahtumia ja Ulla esittää tähän vuoroon liittyvän kysymyksen. Lausumanalkuinen partikkeli *ai* (r. 9) ilmaisee, että edellä sanottu on uutta tietoa (ISK § 1049). Tässä tapauksessa se osoittaa (verbivalinnan ohella), että kysymys kytkeytyy edeltävään puheeseen eikä ole esimerkiksi kirjassa olevasta kuvasta motivoituva kommentti.

Seuraavissa tapauksissa lapsi kääntää opettajalta kuulemansa ilmauksen suomeksi. Esimerkit poikkeavat edellisistä sikäli, että lapsi ei kierrätä opettajan käyttämää muotoa vaan ruotsinkielisen ilmauksen merkitystä. Tässä mielessä tapauksia voisi käsitellä myös ymmärtämistä osoittavina suomentavina vuoroina (ks. lukua 4.3.2). Vuorovaikutustoiminnan kannalta esimerkit ovat kuitenkin paremmin kotonaan tässä: lapset eivät toista, mitä opettaja on sanonut vaan jatkavat siitä, mutta poimivat kuitenkin vuoronsa rakennusainekseksi jotakin opettajan vuorosta. He kierrättävät merkitystä, vaikka kieli vuorojen välillä vaihtuu. Myös Anward (2005: 13) on analysoinut tapausta, jossa kierrätys ulottuu kielestä toiseen. Hän toteaa, että toiminnan kannalta on yhdentekevää, millä kielellä kierrätetty ilmaus on lausuttu. Esimerkissä 5.5 näkyy myös, ettei kierrätetyn ilmauksen kielen määrittäminen ole yksiselitteistä. Monikielisen kielenkäytön analysoimi-



sekä edeltävän puheen että jo hallitsemansa systeemin (suomen) perusteella analogisesti.<sup>47</sup> Mallina toimii tässä tapauksessa suomen kielen supistumaverbien paradigma, mikä ei olekaan ihme, sillä supistumaverbit ovat johtamattomista verbeistä produktiivisin ryhmä (Karlsson 1983: 93). Sanojen vakiintuneisuudella ei näytä olevan käytön kannalta merkitystä: Ulla muotoilee vuoronsa responssiksi opettajan vuoroon ja kierrättää edellä sanottua.

Laalo (2011) osoittaa ensikieltään oppivan lapsen miniparadigmoja käsittelevässä tutkimuksessaan, että lapsi ryhtyy luomaan systeemejä jo varhaisessa vaiheessa. Hän toteaa, että vaikka kieli on alun perin muilta opittua, systeemien muodostaminen on kuitenkin merkittävä osa oppimisprosessia. Tästä todistavat juuri sellaiset aikuisten kielestä poikkeavat analogiamuodot, joita lapset muodostavat hallussaan olevien periaatteiden varassa (mt: 185–186). Laalo nostaa esiin myös sen, että lapsen kehittyvä kieli nostaa esiin kielisysteemissä piileviä jännitteitä – lasten analogiamuotoja muistuttavia piirteitä tulee näkyviin murteissa ja sukukielissä sekä aikuistenkin satunnaisilta vaikuttavissa lipsahduksissa (mt: 187–224; 279–280; ks. myös Paul 1960: 115–116; Paunonen 1983 [1976]).

Tämä esimerkki onkin kiinnostava myös kielisysteemin muotoutumisen ja erityisesti sanojen lainautumisen kannalta. Vaikka verbi *leikkiä* on vanha jo muinaisruotsista lainautunut sana (SKRK: 370; Häkkinen 2007: 589), lainautumisen on silloinkin täytynyt tapahtua jossakin puhetilanteessa joidenkin henkilöiden vuoronvaihdon tuloksena. Vaikka nämä henkilöt ovat puhuneet eri kieliä, he ovat todennäköisesti ymmärtäneet toisiaan riittävän hyvin.

Käsittelen vielä kahta tapausta, joissa lapsi käyttää samaa ääntämystapaa kuin opettaja. Ruotsin mukaan äännetyt sanat muistuttavat äänteellisesti vastavia suomenkielisiä: [pa:prika] – [paprika]; [margari:n] – [margariini].

#### 5.6. LV I helmikuu / aamulla

- 01 V : här finns lite pa:prika om ni vill ha (flickor)  
 02 ska ni äta pa:prika.  
 03 (.)  
 04 Kati: m<sub>a</sub> oon syöny pa:prika.  
 05 V: ha du äti pa:prika redan.

#### 5.7 LV I helmikuu / aamupala

- 05 V OTTAA PUUROKULHON JA LÄHTEE KIERTÄMÄÄN PÖYTÄÄ  
 06 V: >skickar vi gröten här till Aku å så ska ja gå  
 07 efter de va ↑däfför vi hade↑ margarīn sidu.<  
 08 V ASETTAA PUUROKULHON AKUN ETEEN  
 09 V: °ja ska gå å [hämta°]

<sup>47</sup> Analogialla tarkoitetaan sitä, että samankaltaiset piirteet pyrkivät muodostamaan ryhmiä (esim. Paunonen 1983 [1976]: 59).

- 10 Jussi: [markariiniä.  
 11 V: °.jo:°  
 12 VLÄHTEE KEITTIÖÖN. JUSSI JA AKU JÄÄVÄT KAHDESTAAN.  
 13 Jussi: jaa markariiniä (.) otatko sinäkin markariiniä vai.  
 14 AKU NYÖKKÄÄ

Esimerkissä 5.6 Kati poimii opettajalta substantiivin *pa:prika*: ensitavun vokaali on pitkä, eikä Kati ainakaan kuulohavaintoni mukaan lisää suomen kielen mukaista sijapäätettä. Esimerkissä 5.7 Jussi toistaa sanan *margarin*. Hän lisää sananloppuisen *i:n* ja partitiivin päätteeseen (r. 10), mutta pääpaino pysyy kolmannella tavulla. Hetken kuluttua hän käyttää sanaa uudestaan ja painottaa edelleen kolmatta tavua (r. 13). Vaikka *paprika* ja *margariini* ovat suomenkielisiä sanoja, prosodisten seikkojen siirtyminen osoittaa, että opettajan puhe vaikuttaa lasten puheeseen.

Edellä käsitellyissä tapauksissa ruotsinkielinen sana – tai ääntämys – siirtyi lapsen puheeseen välittömästi tai lähes välittömästi samassa tilanteessa. Siirryn seuraavaksi tapauksiin, joissa kierrätys ulottuu tilanteesta toiseen. Keskustelunanalyttiset tutkimukset ovat yleensä keskittyneet yksittäisten tilanteiden analysoimiseen. Tästä syystä tilanteesta toiseen ulottuvaa jatkuvuutta ei ole juuri analysoitu (Sahlström 2.2.2008). Tilanteesta toiseen ulottuvaa jatkuvuus on kuitenkin keskeinen tutkimuskohde, kun tutkimuskohteena on oppiminen.

### 5.2.2 Tilanteesta toiseen

Analysoin tilanteesta toiseen ulottuvaa kierrätystä kahden esimerkkisarjan avulla. Ensimmäiset esimerkit (5.8a–c) ovat toiselta keruukerralta kahden kuukauden kuluttua kielikylvyn alkamisesta. Toinen esimerkkisarja (5.9a–c) on ensimmäisen vuoden helmikuulta. Siinä lapsi ottaa käyttöönsä aiemmissa samankaltaisissa tilanteissa kuulemansa sanan: hän ryhtyy neuvomaan toista lasta samalla tavoin kuin opettaja on tehnyt aikaisemmissa tilanteissa.

Esimerkit on esitetty aikajärjestyksessä. Kunkin esimerkin yläreunassa on laskurin lukema, josta näkyy katkelmien ajallinen etäisyys. Opettaja pelaa kolmen tytön (Katin, Ritan ja Minnan) kanssa lautapeliä. Jokaisella on edessään kuvallinen pelilauta, ja jokainen heittää vuorollaan kahta noppaa, siten että tulokseksi tulee tietty silmäluku ja väri. Numerot ja värit tulevat nimetyiksi monta kertaa sekä suomeksi että ruotsiksi ja toiminta on ymmärrettävissä pitkälti tilanteenkin perusteella (vrt. lukuun 3.2). Ensimmäisessä katkelmassa opettaja esittää Katille kysymyksen ja Rita reagoi suomeksi. Tämän jälkeen opettaja selittää pelin kulkua

(r. 8–9): kukin pelaaja voi ottaa vain sen verran pelimerkkejä kuin hänen laudallaan on tilaa kyseiselle värille. Rita näyttää kuuntelevan, mitä opettaja sanoo; hän katsoo ensin opettajaa ja sitten pelilautaa, jota opettaja osoittaa.

5.8a LV I lokakuu / lautapeli 0:20

01 KATI HEITTÄÄ NOPPAA

02 V: va fick du: då.

03 (.)

| V OSOITTAA NOPPAA

04 V: |du fick

05 Rita: punanen?

06 V: r:ött

07 Rita: sait sä kolme punasta

08 V: jä >mn< hon får ta bara <en> RITA KATSOO OPEA, V OSOITTAA KATIN PELILAUTAA

09 sidu för hon ↑har bara en enda röd där. JA RITA KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SIIHEN

10 (): (mhmh)

11 V: en röd blomma.

Opettaja esittää pelin lomassa useita hakukysymyksiä, jotka liittyvät pelin kulkuun (esim. r. 2), ja lapset ilmaisevat pelin kulkuun liittyviä seikkoja. Sekä kysymykset että nopanheiton tulosten ilmaiseminen kuuluvat luontevasti peliin, ja tästä syystä on mahdotonta tietää, ovatko lasten vuorot vastauksia vai pelitilanteesta motivoituja kommentteja. Osa opettajan kysymyksistä jää vastaamatta ja lapset käyttävät samantapaisia vuoroja silloinkin, kun opettaja ei kysy.

Opettaja aloittaa kysymyksen jälkeen toisen responssia hakevan vuoron: hän aloittaa vastauksen paikalle sopivan lausuman, mutta jättää sen kesken (vrt. lukuun 4.3.4). Samalla hän osoittaa noppaa (r. 4). Vaikka vuoro on suunnattu Katille (joka on edellinen nopanheittäjä ja näin ollen *du* viittaa häneen), seuraava puhuja on Rita. Hän käyttää nominatiivia *punanen*. Jos opettajan vuoro olisi suomea ja Rita jatkaisi suomenkielistä lausumaa, suomen kielen mukainen muotoilu olisi *n-sijainen punasen*. Vuorojen välinen kytkös perustunee tässä kuitenkin pikemminkin tilanteeseen kuin puheeseen (vrt. lukuun 3.2): osallistujat näkevät, mitä pelissä tapahtuu. Todennäköisesti heillä on myös yhteinen käsitys pelaamisesta; lapset ovat pelanneet pelejä kotonaankin ja he tietävät, mitä esimerkiksi nopan heittäminen merkitsee.

Seuraavat esimerkit osoittavat, että yhteinen toiminta johtaa myös yhteiseen puheeseen: Rita poimii opettajalta sanan *orans*. Opettaja esittää Minnalle suunnatun kysymyksen ja vastaa itse. Rita nimeää värin opettajan jälkeen. Sen jälkeen hän selittää pelin kulkua vuorolla, joka osoittaa opettajan aiemman, pelin kulkua selittävän vuoron ymmärtämistä (vrt. esim. 5.8a r. 8–9):



5.8b LV I lokakuu / lautapeli 1:10

01 V: va fick Minna för färg.

02 (1.0)

03 V: oran[sch,

04 Rita: [kolme grans.

RITA JA KATI KATSOVAT MINNAN PELILAUTAA

05 V: o<ransch> jä.

06 Kati: kolme oranssii?

07 Rita: paitsi pitää vaan

08 (.)

09 Rita: <en?> (.) <två?>

RITA KÄÄNTÄÄ KATSEENSA OPETTAJAAN

10 V: två kan hon ↑ ta bara jä.

11 Kati: (>en<) en två

Ritan vuoron (r. 4) voisi tulkita toiseksi vastaukseksi edeltävään kysymykseen. Hänen vuoronsa tarkoittaa edellistä, sillä opettaja on ilmaissut vain värin ja Rita lisää lukumäärän. Kysytty on tosin nimenomaan väri, ei lukumäärä. Kuten näkyy, opettaja sanoo seuraavassa vuorossaan uudestaan vain värin (r. 5). Hän lausuu juuri jälkitavun korostetun hitaasti, mikä viittaa siihen, että vuoro voisi olla laadittu hienoväriseksi korjaukseksi. Partikkeli *jä* tosin vähentää korjaavuutta. Toisaalta Rita voi päätyä kyseisenkaltaiseen ilmaukseen tilanteenkin perusteella. Hän katsoo Minnan pelilautaa ja noppia ja onkin ilmeistä, että hän näkee sekä värin että lukumäärän. Vuoro osoittaa kuitenkin, että Rita on kuullut, mitä opettaja sanoo: värin nimestä puuttuu sananloppuinen *-i* sekä partitiivin pääte (vrt. Katin vuoroon r. 6). Tästä huolimatta Rita painottaa sanaa suomeksi: *grans* (vs. *oransch*). Painotus on todennäköisesti morfologisia seikkoja huomaamattomampi ero ainakin kyseisessä tapauksessa, ja siten myös mahdollisesti hankalampi opittava (esim. N. Ellis 2008). Suomessa pääpaino on aina ensitavulla (ISK § 13). Ruotsissakin suurin osa sanoista saa ensitavun painotuksen, mutta pääpaino voi olla myös jäljempänä (Hultman 2003: 20–21). Toisaalta Rita on jo aloittanut suomeksi ja hänen voi senkin vuoksi olla helpompi jatkaa painotuksen osalta suomeksi (*kolme grans* vs. *kolme orans*). Ensitavun paino voi selittyä myös sillä, että Rita tunnistaa sanan ja toistaa sen itselleen tutulla tavalla – morfologinen muotoilu (tai sen puute) osoittaa kuitenkin, että hän tavoittelee ruotsinkielistä ilmaisua. Tähän viittaa myös keskustelun jatko.

Rita jatkaa selostamalla, miten seuraavaksi tulee toimia. Hän aloittaa suomeksi, mutta vaihtaa ruotsiksi kesken lausuman: hän käyttää lukusanoja *en* ja *två* (r. 9). Samalla hän kääntyy katsomaan opettajaa, mikä osoittaa, että vuoro on suunnattu opettajalle. Lukusanoja ei ole käytetty välittömästi edellä, mutta opettaja on käyttänyt lukusanaa *en* hetkeä aiemmin selittäessään pelin kulkua (esim. 5.8a r. 8–9). Selittävä vuoro on suunnattu juuri Ritalle: se on responssi Ritan vuoroon, ja opettaja viittaa Katiin y. 3. p. pronominilla *hon*. Ritan vuoro kytkeytyy paitsi välittö-

mästi edeltäviin vuoroihin myös opettajan aikaisempaan vuoroon. Opettaja osoittaa ymmärtävänsä, mihin Rita tähtää. Hän laatii vuoron, joka muistuttaa sisällöltään hänen omaa aiempaa vuoroaan vaikka onkin laadittu responssiksi Ritan vuoroon: esim. 5.8a r. 8 *jå >mn< hon får ta bara en* 'joo mutta hän saa ottaa vain yhden' / esim. 5.8b r. 10: *två kan hon ta bara ja* 'kaksi hän voi ottaa vaan joo'. Tämä viittaa siihen, että hän tulkitsee Ritan vuoron aikaisemman vuorovaihdon kehyksissä.

Muutaman minuutin kuluttua Rita mainitsee uudestaan värin *orans*, tällä kerta ilman välitöntä mallia. Lukusana on kuitenkin suomea. Värin nimi on tullut vielä kertaalleen mainituksi noin kaksi minuuttia ennen seuraavaksi esitettyä keskustelua, kun Kati on heittänyt oranssin ja opettaja on sanonut: *du fick en oransch* 'sinä sait oranssin'.

5.8c LV I lokakuu / lautapeli 5:40

01 V: så e de Minnas tur.

02 RITA ANTAA NOPAT MINNALLE

03 MINNA HEITTÄÄ

04 V: [°sidu Minna°

05 Rita: [yks orans.

06 V: ha du plats för oransch mera där Minna.

Edellä tarkastelluista esimerkeistä (5.8b–c) näkyy, että Rita ilmaisee ruotsiksi värin *orans* sekä lukusanat *en* ja *två*. *Orans* muistuttaa äänteellisesti vastaavaa suomenkielistä sanaa. Tämä varmaan vaikuttaa siihen, että Rita ilmaisee ruotsiksi juuri sen. Opettaja ilmaisee ruotsiksi myös muita värejä (esim. *rött* / *röd* esimerkissä 5.8a), mutta niitä Rita ei poimi puheeseensa.

Lukusanat *en* ja *två* eivät muistuta suomenkielisiä vastineitaan äänteellisesti. Numeroita on kuitenkin lueteltu päivittäin ja esimerkiksi aamupäiväpiirien alussa opettajalla on tapana laskea, kuinka moni lapsi on paikalla. Toisella keruukerralla, josta kyseiset katkelmat ovat, lapset luettelevat numeroita usein yhdessä opettajan kanssa. Lisäksi lukusanoja käytetään tässäkin pelitilanteessa monta kertaa – käytännössä joka kerta, kun osallistujat heittävät noppaa. Katkelmista näkyy kuitenkin, että vaikka Rita selvästi osaa luetella numerot (ainakin kahteen), hän ei sano lukusanaa ruotsiksi silloin, kun se määrittää pääsanaa. Tämä voisi viitata siihen, että lukusanat ovat hänen hallussaan vasta luettelona, eivät sellaisena resurssina, jota hän voi käyttää joustavasti.

Näytän seuraavaksi kolmen esimerkin sarjan, joka on peräisin ensimmäisen vuoden keväältä helmikuun keruukerralta. Esimerkit ovat samalta viikolta ja kaikissa osallistujana on Kati. Esimerkkisarjasta (5.9a–c) näkyy, että Kati käyttää verbiä *skrapa* 'kaapia' samalla tavoin kuin opettaja on käyttänyt aikaisemmissa

samankaltaisissa tilanteissa. Esimerkeissä 5.9a ja 5.9b näkyy, miten opettaja kehottaa ensin Katia ja sitten Meriä kaapimaan lautasensa tyhjäksi. Esimerkistä 5.9c ilmenee, että Kati kehottaa Meriä samalla verbillä. Tilanne muistuttaa aikaisempia muilta osin, mutta viimeisessä tapauksessa opettaja ei ole paikalla. Sen sijaan kuvaaja on tilanteessa läsnä ja Meri suuntaa vuoronsa tälle.

5.9a LV I helmikuu / aamupala (maanantai)

*KATILLA ON VÄHÄN PUUROA JÄLJELLÄ*

*V OTTAA KIINNI KATIN LAUTASESTA JA LUSIKASTA*

01 V: sku vi skrapa den hä: sista (skeden) sähär

*V KAAPII PUURONLOPUT LUSIKKAAN*

02 Kati: joo.

03 V: sädär. där e sista skeden.

5.9b LV I helmikuu / aamupala (tiistai)

*KATI ISTUU MERIN VIERESSÄ*

01 Meri: nyt mä oon syöny ainaski omasta mielestäni

02 V: kan du lite skrapa

03 där [(finns ännu lite gröt) ser du.

04 Kati: [ARVAA MITÄ,

5.9c LV I helmikuu / aamupala (perjantai)

*V ON KEITTIÖSSÄ HAKEMASSA MAITOA. MERI PUHUU KUVAAJALLE (K).*

01 Meri: mä en tahlo leipää.

02 K: du vill int ha bröd.

03 (.)

04 K: men ät din gröt.

05 (.)

06 K: fha du äti din gröt.£

07 Meri: enpäs [tiä

08 Kati: [kra:pa

*KATI KATSOO MERIÄ*

09 Meri: (oonko susta)

*MERI KATSOO LAUTASTAAN*

10 Kati: hei kra:pa?,

Kaikissa esimerkeissä verbi *skrapa* toimii kehotuksena kaapia lautaselta loput puurot. Maanantaina opettaja kehottaa Katia kaapimaan (esim. 5.9a), tiistaina Kati istuu Merin vieressä, kun opettaja kehottaa Meriä kaapimaan (esim. 5.9b), ja perjantaina Kati itse kehottaa Meriä kaapimaan (esim. 5.9c). Kuten näkyy, hän käyttää samaa verbiä, jota opettajakin on käyttänyt. Katin vuoro osoittaa, että hän muistaa, mitä opettaja on sanonut edellisissä – tai edellä kuvattujen kaltaisissa – tilanteissa. Samalla se on osoitus oppimisesta. Koska nauhurini ei ole ollut päällä kaikissa tilanteissa, joihin lapset ovat osallistuneet, en voi väittää, että juuri edellä esitetyt tilanteet olisivat vaikuttaneet ratkaisevasti ilmauksen oppimiseen, mutta pidän sitä kuitenkin todennäköisenä.

Näistä esimerkkisarjoista näkyy, että lapsi käyttää edellä kuulemaansa ruotsinkielistä sanaa uudestaan jonkin ajan kuluttua. Siirryn seuraavaksi tapauksiin, joissa lapset käyttävät ruotsiksi sanaa laajempia kokonaisuuksia, joihin he päätyvät kierrättämällä opettajan puhetta joko sellaisenaan tai muunnellen.

### 5.3 Lapsi liittää kierrätetyn ilmauksen ruotsinkielisiin kehyksiin

Luvussa 5.2.1 havaittiin, että lapset liittävät opettajalta kuulemiaan ruotsinkielisiä ilmauksia aluksi suomenkielisiin vuoroihinsa. Tämän luvun fokuksessa ovat tapaukset, joissa kierrätetyt jaksot kytketään muiltakin osin ruotsinkielisiin vuoroihin. Tämä edellyttää, että lapset osaavat jo niin paljon ruotsia, että voivat käyttää sitä silloinkin, kun eivät kuule mallia edeltä. Analysoin aluksi tapauksia, joissa kierrätys näyttäisi johtavan ruotsin kielen kannalta epäkieliopilliseen tai tilanteeseen sopimattomaan lausumaan. Sen jälkeen näytän, miten opettajan puhetta kierrätetään muunnellen. Luvussa 5.3.1 käsitellyt tapaukset ovat ensimmäisen vuoden keväältä ja toisen vuoden lokakuulta. Luvun 5.3.2 esimerkit ovat toisen vuoden joulukuulta.

#### 5.3.1 Kierrätys johtaa harhaan

Muutamassa tapauksessa lapsi päätyy ilmaukseen, joka on epäkieliopillinen tai ei sovi tilanteeseen merkityksensä puolesta. Näyttää siltä, että kierrätys johdattaa harhaan: lapsi kierrättää opettajalta kuulemaansa sellaisenaan, vaikka käyttöyhteys tai syntyvä syntaktinen rakenne edellyttäisivät muuntelua.

Esimerkissä 5.10 Rita aloittaa kieliopillisesti korrektilla lausumalla *titta där* 'katso tuolla', mutta muotoilee vuoronsa uudestaan opettajan vuoron jälkeen. Hän poimii opettajalta preposition ja päätyykin epäkieliopilliseen rakenteeseen *titta på där*.

5.10 LV I maaliskuu / aamupäiväpiiri

01 V: hörni (.) titta va Mallu fick fö färg.

02 V: var finns de brunt

03 Ulla: ai mikä<sup>48</sup>

04 V: den här färgen

05 Rita: titta där

RITA OSOITTAA PIANO

<sup>48</sup>Ullan korjausaloite kohdistunee edellä puhuneen lapsen vuoroon, vaikka opettaja tulkitseekin sen kohdistuvan ruotsinkieliseen kysymykseensä (r. 4). Ennen kyseistä katkelmaa yksi lapsista sanoo *tää putos*, ja Ullan vuoron muoto (*mikä pro mitä*) sopii juuri tähän vuoroon.

06 V: titta på väggarna  
 07 O: Sant[tu  
 08 Rita: [titta på där.

RITA OSOITTAA UUDESTAAN

Opettaja kysyy Mallulta, mistä löytyy ruskeaa väriä. Rita osoittaa pianoa ja sanoo ruotsinkielisen, kieliopillisesti korrektin lausuman (r. 5), mutta poimiikin opettajan seuraavasta vuorosta preposition, joka ei kuulu tähän ilmaukseen (r. 8). Vaikka kierrätys johtaakin tässä tapauksessa harhaan, esimerkki osoittaa, että Rita kuuntelee opettajan puhetta ja muokkaa puhettaan sen perusteella.

Seuraavassa vappuaattona nauhoitetussa esimerkkisarjassa (5.11a–c) lapset kierrättävät opettajan käyttämää substantiivia *ballongen*, joka viittaa ilmapalloon. Mallu kierrättää sanaa välittömästi (esim. 5.11a) ja Rita kahden minuutin kuluttua (esim. 5.11b). Molemmat kierrättävät sitä sellaisenaan, vaikka tilanne (5.11a) tai kieliopillinen rakenne (5.11b) edellyttäisi muuntelua. Esimerkkisarja on ensimmäisen kielikylpyvuoden huhtikuulta, jolloin lapset ovat olleet kielikylvyssä noin 9 kuukautta. Kimmo heittelee ilmapalloa ja opettaja pyytää palloa itselleen. Mallu muotoilee lausuman, jossa hän käyttää samaa määräistä substantiivia kuin opettaja:

5.11a LV I huhtikuu / aamupäiväpiiri 4:00

KIMMO HEITTELEE ILMAPALLOA

01 V OJENTAA KÄDEN KIMMOA KOHTI

02 V: ↑°kan ja fä den dä ballongen.↑°

03 (.)

04 ↑°(ja kan hälla den dä ballongen)↑°

05 MALLU TULEE V:N LUOKSE JA OSOITTAA LATTIALLA OLEVAA ILMAPALLOA

06 Mallu: här e ball ongen?

07 V: [>jä där e en ballong.<

V OTTAA MALLUN OSOITTAMAN PALLON JA  
 KÄÄNTYY TAAS KIMMON PUOLEEN

08 V: >men kan ja fä< den där ballongen hit (liten stund)

Mallu poimii opettajalta substantiivin *ballongen*. Kuten opettaja edellä, hänkin käyttää määräistä muotoa. Se olisikin korrekti, jos hän viittaisi samaan ilmapalloon kuin opettaja. On kuitenkin ilmeistä, että Mallun puheeksi ottama pallo on eri yksilö kuin mistä opettaja on puhunut – hän osoittaa toista ilmapalloa. Tässä yhteydessä ”korrekti” muoto olisi siis epämääräinen: *en ballong*. Sanallisen vuoronsa perusteella Mallu näyttäisi puhuvan samasta ilmapallosta kuin opettaja, mutta ei-sanallinen toiminta osoittaa, että NP:t viittaavat eri tarkoitteisiin. Myös opettajan seuraavat vuorot osoittavat, että hän tulkitsee Mallun viittaavan eri ilmapalloon kuin hän; hän kuittaa Mallun vuoron samankaltaisella vuorolla, jossa NP on epämääräinen (r. 7) ja jatkaa lausumalla, joka ilmaisee eksplisiittisesti, että hän

on viitannut eri tarkoitteeseen (r. 8). Hän aloittaa kontrastia ilmaisevalla konjunktiolla *men* 'mutta' ja spesifioi tarkoitteen uudestaan NP:llä, jossa pääpaino on demonstratiivilla *den där* 'tuo(n)'.

Ei tietenkään ole ihme, etteivät lapset hallitse määräisyyden ilmaisemista ruotsiksi vielä ensimmäisen kielikylpyvuoden lopulla. Suomeksi määräisyyttä ilmaistaan eri tavalla kuin ruotsiksi – käsillä olevassa tilanteessa sitä voitaisiin luontevasti ilmaista sanajärjestyksellä: esimerkiksi 'tässä on pallo' vs. 'pallo on tässä'. Jos Mallun lausuman kääntäisi suomeksi, se olisi sanajärjestyksen perusteella nimenomaan esittelevä ja sopisi tilanteeseen: '*tässä on pallo*'. Suomen kielen sanajärjestys on kieliopillisesti vapaampi kuin ruotsin, mutta sanajärjestyksellä on esimerkiksi temaattisia tehtäviä. Sanajärjestyksellä ilmaistaan muun muassa sitä, mitä puhuja olettaa toisten osallistujien pitävän tunnettuna tai mitä hän painottaa. (Hakulinen 1983 [1975]; 2001a [1976].)

Opettaja reagoi Mallun vuoroon muotoilemalla samankaltaisen lausuman, jossa substantiivi on epämääräisessä muodossa (r. 7, *jå där e en ballong* 'joo siinä on pallo'). Vaikka vuoron voisi mahdollisesti tulkita korjaavaksi, korjaaminen on varsin vaivihkaista, sillä opettaja aloittaa partikkelilla *jå*. Vaivihkainen korjaaminen (tai pikemminkin oikean muodon tarjoaminen lapsen vuoron jälkeen) on tutkimukseeni osallistuville kielikylpyopettajille tyypillistä, ja samoin toimivat opettajat myös pro gradu -tutkielmaani varten nauhoittamassani aineistossa, joka oli niin ikään kielikylpypäiväkodista (Viinisalo 1995). Vaivihkainen korjaaminen kuuluu kielikyllyn ideologiaan: opettaja ei korjaa lasten puhetta eksplisiittisesti vaan toimii mallina, jolta lapset oppivat kieltä (Arenas i Sampera 1994: 18). Lapsen vuoron uudelleen muotoileminen ja laajentaminen eri tavoin ovat tyypillisiä myös hoivapuheessa (ks. lukua 2.4.1).

On ilmeistä, ettei toiminnan fokuksena ole kielellisten ilmausten korrektius vaan se, mitä tehdään. Ilmapallo tulee puheeksi, koska Kimmo heittelee sellaista aamupäiväpiirissä. Mallulle osoitettu vuoro on lausuttu nopeasti, ohimennen, ja opettaja kääntyy heti uudestaan Kimmon puoleen. Tästä huolimatta hän ehtii kuitenkin huomioida Mallun vuoron ja myös korjata sen vaivihkaa.

Ilmapallo tulee uudestaan puheeksi samassa tilanteessa. Noin kahden minuutin kuluttua ensin Rita ja hänen jälkeensä toinenkin lapsi käyttää samaa määräistä muotoa *ballongen* kuin opettaja ja Mallu ovat käyttäneet edellä. Tässä tapauksessa syntyvä syntaktinen rakenne on kielenvastainen, sillä substantiivia edeltää kysymyssana *vems* 'kenen', joka edellyttäisi päätteetöntä muotoa:

5.11b LV I huhtikuu / aamupäiväpiiri 6:15

01 V: [nu sku ja villa Mallu att du (--)

02 Rita: [VEMS BALLQNGEN.

03 Minna: hei Vikke

04 (.) V KATSOO MINNAA

05 Minna: arvaa mitä

06 V: jäh

| V VILKAISEE RITAA MUTTA KÄÄNTYY TAKAISIN MINNAN PUOLEEN

07 Rita: VEMS | BALLQNGEN.

08 Minna: [ku (.) ku (|--)

09 Q: [vems ballongen.

Hetken kuluttua Rita aloittaa uudestaan, mutta jättää lausuman kesken.<sup>49</sup> Opettaja jatkaa Ritan vuoroa, ja näin Rita ja opettaja päätyvät yhdessä kieliopillisesti korrektiin muotoon:

5.11c LV I huhtikuu / aamupäiväpiiri 6:45

01 Rita: hej (.) Vikke (.) de (.) vem:s: (0.5)

02 V: >ballong [(dit) e de där< ]

03 Rita: [vems ballong ]

04 V: de va nån som lekte me en ballong här.

Rita toistaa lausuman opettajan vuoron jälkeen (r. 3). Kuulostaa siltä, että hän käyttää toistavassa vuorossaan päätteetöntä muotoa. Koska Rita puhuu yhtä aikaa opettajan kanssa, en ole aivan varma kuulemastani. Jos Rita tässä kuitenkin päätyy kieliopillisesti oikeaan muotoon, niin kuin kuulostaisi tapahtuvan, esimerkkiä voisi pitää osoituksena oppimisesta osaavamman tuella (ks. Suni 2008: 116–124). Joka tapauksessa esimerkkisarja osoittaa, että lapset käyttävät opettajalta kuulemaansa aktiivisesti hyväkseen muotoillessaan vuorojaan edellä sanotun varaan.

Vaikka substantiivin määräisen ja epämääräisen muodon valinnassa näyttäisi olevan vielä epävarmuutta, molemmat lapset käyttävät ruotsin mukaista painotusta: pääpaino on selvästi toisella tavulla. Luvussa 5.2 havaittiin, että Rita käytti opettajalta kuulemaansa substantiivia *orans*, mutta painotti sanaa suomen kielen mukaan.

Seuraavassa Rita päätyy sanajärjestyksen osalta epäkieliopilliseen lausumaan. Ruotsin sanajärjestyksestä säätelevät suomea useammin kieliopilliset seikat. Yksi tyypillinen tapaus on inversio eli käänteinen sanajärjestys, joka ei kanna mitään merkitystä, vaan on automaattinen saattoilmiö (Hakulinen 1983 [1975]). Rita muodostaa kysymyksen toistamalla opettajan edeltävää vuoroa. Opettajalta

<sup>49</sup> Esimerkkien 5.11b ja c välisen ajan Minna kertoo ja opettaja kuuntelee.

poimitussa lausumassa on suora sanajärjestys, koska epäsuora kysymys sitä edellyttää. Koska Ritan kysymys on suora, hänen pitäisi muuttaa sanajärjestystä, sillä kysymyslauseen finiittiverbi kuuluu subjektia edeltävälle paikalle (esim. Hultman 2003: 295). Esimerkki on toisen vuoden lokakuulta aamupäiväpiiristä. Puheenaiheena on kuvaaja ja hänen vauvansa. Opettaja kehottaa Ritaa kysymään, minkä ikäinen vauva on:

5.12 LV II lokakuu / aamupäiväpiiri

01 V:           nå (.) >s(å) kan du fråga

02           hur< ↑gammal hon e då.

03           (1.0)

04 Rita:       hur gammal hon de (.) hon e.

Rita säilyttää suoran sanajärjestyksen, vaikka osoittaa kysymyksensä kuvaajalle. Ritan käyttämä muoto *de* voisi selittyä sillä, että opettajan vuoron *då* sekoittuu verbiin *e*. Tämän Rita huomaa ja korjaa, mutta ei muuta sanajärjestystä. Sitä eivät korjaa muutkaan osallistujat, vaan kuvaaja vastaa Ritalle.

Olen käyttänyt tässä jaksossa käsitteitä ”epäkieliopillinen”, ”kielenvastainen” ja ”korrekti”, vaikka ne viittaavat pikemminkin normatiiviseen kielioppiin kuin puhutun kielen syntaksin kuvaukseen. Ensin mainittu tarkastelee kielen ilmauksia loppuunsaatettuina kokonaisuuksina, jälkimmäinen taas konstruktioina, joita prosessoidaan vuorovaikutuksen edetessä – siis reaaliajassa (Lindström 2008: 43–50; ks. myös lukua 1.3.1). Edellä käsittelemissäni tapauksissa käsitteet puoltavat siinä mielessä paikkaansa, etteivät lausumien syntaktiset poikkeamat ole tyypillisiä puheen syntaksin piirteitä, jotka johtuisivat ajallisesta prosessoinnista, vaan ne osoittavat, ettei lapsi vielä hallitse ruotsin kielen konventioita – esimerkiksi käänteistä sanajärjestystä. Seuraavassa alaluvussa nähdään, että Anu muotoilee toisen vuoden joulukuussa lausumansa systemaattisesti subjektin ja predikaatin paikan osalta ruotsin kielen mukaiseksi, vaikka kierrättääkin opettajan puhetta (esim. 5.14 ja 5.16). Siirryn seuraavaksi tapauksiin, joissa lapset kierrättävät ruotsinkielistä puhetta muunnellen.

### 5.3.2 Lapsi kierrättää muunnellen

Edellä on havaittu, että lapset kierrättävät alusta saakka suomenkielistä puhetta muunnellen, mutta opettajalta kuulemaansa ruotsia aluksi sellaisenaan. Näytän seuraavaksi, että toisena vuonna myös ruotsinkielinen puhe tulee muunnellen kierrätetyksi. Tässä jaksossa käsiteltävät esimerkit ovat toisen vuoden joulukuul-



ta tilanteesta, jossa lapset leipovat opettajan kanssa piparkakkuja. Pöydän ääressä on neljästä viiteen lasta kerrallaan. Opettaja auttaa heitä kaulitsemaan taikinaa, irrottamaan piparkakkuja pöydästä ja nostamaan niitä pellille. Osallistujat keskittyvät pikemminkin tekemiseen kuin puhumiseen. Lapset oppivat ennen kaikkea leipomisessa tarvittavia taitoja, mutta samalla he oppivat myös niitä kielellisiä ilmauksia, joilla tätä toimintaa ohjaillaan. Voidaankin perustellusti sanoa, että kielellinen kompetenssi kertyy osana ei-kielellistä toimintaa (ks. Anward 2005: 29).

Aloitetaan tapauksesta, jossa Anu ja Lea ilmoittavat haluavansa leipoa. Molemmat kierrättävät Mallulle osoitetun kysymyksen verbilauseketta *komma å baka* 'tulla leipomaan' (r. 1), mutta lisäävät myös jotakin omaa:

5.13 LV I joulukuu / leipominen

- 01 V: står Mallu i kö för att komma å baka.  
 02 (.) ((Mallu ei näy kuvassa))  
 03 V: ne?,  
 04 (1.5)  
 05 Anu: ja vill komma å bak [a.  
 06 V: [jo du får komma som nästa Anu.  
 07 (.) men int riktigt ännu.  
 08 (.) ja nå om du ryms där. V OSOITTAA TYHJÄÄ PAIKKAA  
 09 Lea: ja vill också [komma å baka]  
 10 V: [jå men ] ANU MENE TYHJÄLLE PAIKALLE  
 11 (.) en i gånge.

Anu muotoilee kysymykseen kytkeytyvän ruotsinkielisen vuoron (r. 5). Hän aloittaa ilmauksella *ja vill* 'minä haluan', jota ei ole kierrätetty välittömästi edeltävästä puheesta. Vuoro on laadittu responssiksi opettajan vuoroon, mutta ajoitus viittaa siihen, että hän on ensin odottanut Mallun vastausta. Mallu ei näy kuvassa eikä hänen vastaustaan kuulu, mutta opettajan vuoro (r. 3) ja sitä seuraava tauko ilmaisevat, ettei Mallu ole tulossa leipomaan. Lea käyttää jo sanottua uudestaan, mutta lisää inklusiivisen fokuspartikkelin *också* 'myös', joka kytkee vuoron Anun vuoroon. Se osoittaa, että hän muotoilee vuoronsa jatkoksi siihen, mitä Anu on sanonut edellä.

Vaikka Anu ja Lea käyttävät lähes samoja sanoja, pääpaino on eri lekseemeillä. Anu painottaa y. 1. p. pronominia *ja(g)*, Lea taas partikkelia *också*. Pääpainollinen ilmaus kertoo tässä tapauksessa, mikä lausumassa on uutta tietoa tai kontrastoituu edelliseen. Anun vuorossa kontrastoiva elementti on subjekti, sillä opettaja on ilmaissut toiminnan, johon on pyydetty toista lasta. Lea taas kierrättää edellä sanottua muun paitsi fokuspartikkelin osalta.



heet olisi tulkittava oppijan kunkin hetkisestä kielisysteemistä käsin. Esimerkiksi lausumassa *Javier menee kylpyhuoneen* (pro *kylpyhuoneeseen*) ”virhe” ei todennäköisesti koske sijamuodon valintaa vaan sitä, että oppija ei vielä hallitse eloppuisten nominien taivutusta; hän tavoittelee illatiivia, mutta päätyy virheellisen taivutuksen vuoksi muotoon, joka näyttää genetiiviltä.

Analysoin vielä tapauksen, jossa Meri lisää opettajan vuoroon perustelevan lausuman. Tuloksena syntyy yhteiskonstruktio (ks. lukua 4.3.4). Kuten Anu edellä, Merikin käyttää samojen kategorioiden sanoja kuin opettaja, mutta valitsee eri lekseemit. Keskustelu alkaa, kun Santtu etsii kadonnutta tonttuaan ja opettaja esittää tonttua koskevan kommentin (r. 1).

5.15 LV II joulukuu / leipominen

SANTTU ETSII LEIKKITONTTUAAN, MUTTA EI LÖYDÄ SITÄ. MERI LEIPOO PIPARKAKKUJA. V SITOO JUKALLE ESILIINAA.

01 V: °>de (e no) en< konsti tomte.°

02 ju<sub>st</sub> va de mi<sub>tt</sub> på go<sub>lve</sub> här.

03 (1.0)

04 Meri: å nu e de bo<sub>rta</sub>.

Opettaja kutsuu tonttua kummalliseksi (r. 1). Sen jälkeen hän jatkaa lausumalla, joka perustelee kommenttia: tonttu oli juuri äsken keskellä lattiaa (r. 2). Meri lisää lausuman, joka asettuu opettajan vuoron syntaktiseksi jatkoksi. Hän muotoilee vuoronsa samanlaiseen muottiin kuin opettaja: molemmat lausumat koostuvat ajan adverbialista (*just* ’äsken’ – *nu* ’nyt’), *olla*-verbistä (*va* ’oli’ – *e* ’on’), pronominista *de* ’se’ sekä paikan adverbialista (*mitt på golve här* ’tässä keskellä lattiaa’ – *borta* ’poissa’). Vaikka lausumat muodostuvat samojen kategorioiden sanoista, Meri käyttää eri lekseimejä ja kierrättää opettajan puhetta siis muunnellen. Merin vuoro jatkaa opettajan vuoroa myös semanttisesti, sillä hän ilmaisee opettajan perustelusta puuttuvan osan. Opettaja on sanonut, että tonttu oli keskellä lattiaa, mutta Meri jatkaa toteamalla, ettei se ole siinä enää. Kummallisuudesta kertoo juuri yhtäkkinen katoaminen.

Näytän seuraavaksi, miten Anu kierrättää opettajan ilmauksia sekä välittömästi että hetken kuluttua. Hän sekä kierrättää opettajan puhetta että muokkaa vuorovaikutuksessa muotoutuvia konstruktioita kompleksisemmiksi. Pekarek Doehler ja Steinbach Kohler [tulossa] ovat tutkineet keskustelunanalyysin avulla, miten konstruktioit syntyvät ja muotoutuvat kompleksisemmiksi vuorovaikutuksessa, jossa osallistujat ratkovat kielellisiä ongelmia vieraan kielen oppitunnilla. Seuraavista tapauksista näkyy, että Anu ikään kuin harjoittelee verbin *behöver* käyttöä. Samalla hän laajentaa verbin semanttista (ja tilanteista) käyttöalaa ja muokkaa myös käyttämänsä konstruktion syntaktista rakennetta. Keskeinen ero

Pekarek Dohlerin ja Steinbach Kohlerin tutkimukseen nähden on se, että ongelmat, joita kielen avulla ratkotaan, eivät tässä ole kielellisiä. Ensimmäisessä tapauksessa ongelmaksi nousee se, kuka saa käyttää rei'itintä (5.16). Toisessa taas taikina tarttuu pöytään (5.17), ja kolmannessa piparkakusta tulee liian paksu (5.18). Viimeisissä esimerkeissä neuvotellaan siitä, kuka jaksaa ja saa vielä leipoa (5.19 ja 5.20). Kuten edeltä, näistäkin tapauksista ilmenee, että osallistujat keskittyvät tekemiseen eivätkä puhumiseen. Vaikka lapset oppivat kieltä, ja vaikka tutkin nimenomaan heidän kielen oppimistaan, he keskittyvät tässä leipomiseen ja opettelevat ennen kaikkea leipomisessa tarvittavia taitoja. Opettaja ei opeta kielellisiä ilmauksia, vaan hän käyttää niitä selittäessään lapsille, miten leipomisen eri vaiheissa toimitaan.

*Vuorovaikutuksessa muotoutuva konstruktio: behöver + X*

Seuraavasta esimerkkisarjasta näkyy, miten Anu poimii opettajalta verbin *behöver* 'tarvitsee' ja käyttää sitä uudelleen useita kertoja saman leipomistilanteen aikana (esim. 5.16a–d). Ensimmäisessä tapauksessa Anu kieltäytyy antamasta Ullalle rei'itintä. Opettaja puuttuu tähän ja esittää perusteluksi, ettei Anu tarvitse sitä kyseisellä hetkellä (r. 6):

5.16a LV II joulukuu / leipominen 2, 21:52

- 01 Ulla: får ja nu Anu?,  
 02 (0.5)  
 03 Anu: ei.  
 04 V: jo::  
 05 (.) ULLA VILKAISEE V:A  
 06 V: Anu du behöver den int just nu.  
 07 (.)  
 08 V: ger du den åt Ulla.  
 09 ANU LAITTAÄ REI'ITTIMEN PÖYDÄLLE  
 10 LEA HEITTÄÄ REI'ITTIMEN ULLAA KOHTI. REI'ITIN TIPPUU LATTIALLE.  
 11 Lea: oi. (.) meni vähän pitkälle.  
 12 Anu: ja har en jättestor(s) de(g).  
 13 (2 .0)  
 14 Lea: (--[-])  
 15 Anu: [NY BEHÖVER JA DE. ANU KATSOO ULLAA

Anu kierrättää opettajan puhetta, mutta käyttää tämän sanoja omiin tarkoituksiinsa; hän osoittaa olevansa rei'ittimen legitiimi haltija samoilla perusteilla, joilla opettaja on hetkeä aikaisemmin kehottanut häntä siitä luopumaan. Luvussa 4 käsittelin ensimmäisen vuoden kevään tapausta, jossa yksi lapsista käytti opettajan puhetta hyväkseen halutessaan leikin roolin (esim. 4.12). Tällöinkin lapsi

käytti samanlaista syntaktista rakennetta kuin opettaja, mutta puhui kuitenkin suomea. Kauppinen (1998: 98–99) taas on näyttänyt, miten 3-vuotias lapsi käyttää aikuiselta omaksumaansa rakennetta oman kantansa puolustamiseen. Anu on tässä vaiheessa 5-vuotias, ja hän puolustaa omaa kantaansa ruotsiksi.

Anu muotoilee vuoronsa jo sanotun pohjalta, mutta vaihtaa pronominin *du* 'sinä' pronominiin *ja(g)* 'minä', mikä on vuorovaikutuksen kannalta välttämätöntä, sillä hän puhuu omasta puolestaan. Myös sanajärjestys on erilainen kuin edellä, sillä Anu aloittaa ajan adverbialilla. Adverbialilla aloittaminen edellyttää käänteistä sanajärjestystä (Hultman 2003: 290–291). Esimerkki osoittaakin, että Anulle on kehittynyt ymmärrys siitä, miten ruotsin kielen sanajärjestys toimii kyseisenkaltaisessa tapauksessa. Hän pystyy muotoilemaan lausumansa syntaktisesti ruotsin kielen konventioiden mukaiseksi, vaikka sanajärjestys poikkeaa vastaavan suomenkielisen lausuman ja toisaalta myös opettajan edellisen lausuman sanajärjestyksestä. Suomeksi sanajärjestys olisi vastaavassa tapauksessa suora: ”nyt mä tarvitsen sitä”, ja käänteinen sanajärjestys olisi arkipuheessa suorastaan kummallinen.

Suoritus on taidokas myös vuorovaikutuksen kannalta. Sen sijaan, että ryhtyisi kiistelemään opettajan kanssa, Anu odottaa hetken ja käyttää sen jälkeen opettajan edellistä vuoroa hyväkseen. Molemmat käyttävät puhehetkeen viittaavaa ajanadverbialia *just nu* 'juuri nyt' (r. 6) – *nu* (r. 15). Opettajan käyttämä *just* 'juuri' spesifioi ajanilmauksen tarkasti käsillä olevaan hetkeen. Voi olla, että juuri tämä spesifiointi avaa Anulle mahdollisuuden käyttää samaa lekseemiä *nu* 'nyt' eri hetkeen viittaavana hyvin lyhyen ajan sisällä.

Näytän seuraavaksi, miten Anu käyttää samaa verbiä (*behöver*) uudestaan seuraavien viidentoista minuutin aikana. Esimerkeissä 5.16b ja c tilanne muistuttaa edellistä sikäli, että Anu on taas havittelemassa rei'itintä itselleen. Esimerkissä 5.16d verbin käyttö ei kuitenkaan enää liity rei'ittimen pyytämiseen, vaan toisenlaiseen toimintaan. Esimerkit ovat ajallisesti peräkkäisiä, vaikka eivät seuraa toisiaan välittömästi.

5.16b LV II joulukuu / leipominen 2, 23: 48

Anu: ja behöver nu den?,

ANU KUMARTUU JUKAN PUOLEEN  
JUKKA OJENTAA REI'ITTIMEN ANULLE

5.16c LV II joulukuu / leipominen 2, 31:20

ANU KÄÄNTYY KATSOMAAN ULLAA, JOLLA ON REI'ITIN

Anu: ja behöveR göRa ett hå- (.) gör ett hål? ANU KUROTTUU OTTAMAAN REI'ITINTÄ

ULLA LÄHTEE VIEMÄÄN PIPARKAKKUA PELLILLE

Anu: kan du ge den

ANU HAKEE REI'ITTIMEN ULLAN PAIKALTA

5.16d LV II joulukuu / leipominen 2, 36:30

Anu: hej ja behöver lite sätta den i mjöle. ANU NÄYTTÄÄ V:LLE TAIKINANPALAA

V: nå men då tar du lite mjöl där ja.

Esimerkin 5.16b lausuma sisältää samat lekseemit kuin aikaisempi (esim. 5.16a r. 15), mutta nyt Anu aloittaa subjektipronominilla. Tästä seuraa, että sanajärjestys on suora.<sup>51</sup>

Esimerkeissä 5.16c ja 5.16d verbin *behöver* objektina on pronominin (*den*) sijasta toinen verbi: *göra* 'tehdä' tai *sätta* 'laittaa, asettaa'. Verbi ei siis enää kuvaa subjektin suhdetta objektiin (tässä tapauksessa Anun suhdetta havittelemaansa esineeseen), vaan merkitys on astetta abstraktimpi. Kyseessä on nesessiivilause, jonka verbi voitaisiin hyvin korvata esimerkiksi verbillä *måste* 'täytyy'. Suomeksi lausuma jäsentyisi eri tavalla, sillä nesessiivilauseeseen subjekti on genetiivissä: 'minun täytyy/pitää/tarvitsee'.

Vaikka lausuma *behöver göra (ett hål)* 'tarvitsee / täytyy tehdä reikä' (esim. 5.16c) on verbin täydennyksen osalta erilainen kuin edelliset, käyttöyhteys muistuttaa kuitenkin sitä, jossa opettaja on "esitellyt" verbin (esim. 5.16a); Anu ilmoittaa, mihin tarkoitukseen tarvitsee rei'itintä, ja pohjustaa näin seuraavan pyyntönsä. Esimerkissä 5.16d Anu käyttää verbiä vuorossa, joka liittyy erilaiseen toimintaan: hän ilmoittaa opettajalle, mitä hänen pitää seuraavaksi tehdä. Käyttöyhteyden ero näkyy myös siinä, että pronomini *den* ei tässä enää viittaa rei'ittimeen, vaan Anun kädessä olevaan taikinapalaan.

### *Toiminnan ohjaileminen*

Luvussa 2.4 havaittiin, että opettaja ohjailee ja sanallistaa lasten toimintaa ruotsiksi alkuvaiheesta alkaen. Toisena vuonna lapset ohjailevat ja sanallistavat toimintaansa ruotsiksi toisinaan myös itse. Näytän seuraavaksi, miten Anu alkaa ohjailla omaa toimintaansa ruotsiksi sen jälkeen, kun on kuunnellut opettajan ohjaavaa puhetta. Aloitan tapauksesta, jossa opettaja selittää Ullalle, että taikinan alle täytyy laittaa jauhoja, jotta se ei tarttuisi pöytään (esim. 5.17a r. 4–5). Kuten edellä, Anu kierrättää opettajan ilmauksia myöhemmin samassa tilanteessa (esim. 5.17a–c). Myös tässä hän osoittaa olevansa kuulolla; hän ilmoittaa, mitä tapahtuu, jos ei toimi opettajan ohjeiden mukaan (r. 9):

<sup>51</sup> Vaikka sanajärjestys noudattaa ruotsin kielen konventioita subjektin ja predikaatin paikan osalta, adverbiaalinen paikka näyttää olevan vielä täsmentymättä. Adverbiaali *nu* 'nyt' kuuluisi objektin jälkeiselle paikalle, mutta Anu sijoittaa sen objektin edelle. Suomeksi adverbiaali voisi olla objektin edellä tai sen jäljessä 'mä tartten nyt sitä' / 'mä tartten sitä nyt'. Kuten jäljempää näkyy, Anu tekee myöhemmin samassa tilanteessa itsekorjauksen, joka kohdistuu juuri adverbiaalisen paikkaan (esim. 5.15).

5.17a LV II joulukuu /leipominen 3, 17:06

01V:	nå men de- >du behöver int (ta ihop den)<	V NÄYTTÄÄ ULLALLE,
02	>men du kan kavla<	MITEN KAULITAAN
03	nåja sidu >de sitter faktist (.) lite fast	
04	du måst ha lite mjöl under också< (0.5)	V SIROTTAA JAUHOJA
05	annars kommer de att fastna	ULLAN TAIKINAN ALLE
06	du får int bort .de(-).	
07	(1.0)	ANU SIROTTAA JAUHOJA OMAN TAIKINANSÄ ALLE
08 V:	såhär.	V ON KUMARTUNEENA ULLAN PUOLEEN
	ANU HEILUTTAA KÄSIÄÄN	
09 Anu:	då går de så små bit(ar).	

Noin minuutin kuluttua edellisestä Anu toteaa, että taikina tarttuu. Hän käyttää samaa verbiä kuin opettaja edellä (tosin metateettista muotoa, mutta on ilmeistä, että hän tavoittelee verbiä *fastna*). Sen jälkeen hän ilmoittaa ottavansa jauhoa. Laitettuaan jauhoa kaulimeensa hän jatkaa leipomista ja toteaa ruotsiksi, ettei taikina enää tartu. Tämän jälkeen hän kommentoi vielä toimintansa tulosta. Vaikka muu osa vuoroa on suomea, hän sanoo kuitenkin verbin ruotsiksi (r. 7):

5.17b LV II joulukuu /leipominen 3, 18:10

01 Anu:	de saftnar	
02 V:	vill du int baka (.) just sku du ju baka. ((V puhuu Mallulle))	
03 Anu:	ja vill ta mjöl	
04 V:	då går ja efter nån av pojarna då (.) om du int vill baka ((V puhuu edelleen Mallulle))	
05	(10.0)	ANU LAITTAA JAUHOJA KAULIMEENSA JA ALKAA UUDESTAAN LEIPOA
06 Anu:	nu saftnar de int alls (.) min.	
07	(.) o- (.) mun on aika helppoa kun mun ei saftna.	

Anu toteaa ruotsiksi ongelman (r. 1) ja esittää ratkaisuehdotuksen (r. 3). Sen jälkeen hän toimii ehdotuksensa mukaisesti ja toteaa sitten, että työskentely on helpompaa (r. 6–7). Kuten edeltä näkyy, sekä ongelman kuvaus että ratkaisu ongelmaan ovat ilmipantuina opettajan aikaisemmassa Ullalle suunnatussa vuorossa (esim. 5.17a). Anu ilmaisee samat seikat, vaikka ei muotoilekaan vuorojaan täsmälleen samoin kuin opettaja.

Tästäkin näkyy, että Anu hallitsee käänteisen sanajärjestyksen: ensimmäisessä vuorossa sanajärjestys on suora (*de saftnar*), viimeisessä käänteinen, sillä vuoro alkaa ajan adverbialilla *nu* (*nu saftnar de int alls*).

Leipomistilanteen lopussa, noin puolen tunnin kuluttua Anu ilmoittaa jälleen, että taikina tarttuu. Sen jälkeen hän toteaa ruotsiksi, mitä pitää tehdä:

5.17c LV II joulukuu /leipominen 3 27:45

ANU LEIPOO, MUTTA TAIKINA TARTTUU KAULIMEEN

Anu:	o: Enu saftna fdegenf?	
	(.)	ANU OTTAA JAUHOJA

Kauppisen (1998) mukaan ensikieltään omaksuvan lapsen varhaiset puhekuviot liittyvät normeihin ja aikuiselta kuultuihin kieltoihin tai perusteluihin, joihin lapsi turvautuu. Kuvioissa kuuluu aluksi aikuisen ääni. Edellä tarkastellussa esimerkissä (5.17a) opettaja selitti lapsille, miten leipoessa toimitaan: jos taikina tarttuu, lisätään jauhoja. Tässä Anu ilmoittaa itse, että taikina tarttuu ja ohjaa toimintaansa sen jälkeen ruotsiksi: hän ilmaisee, mitä siinä tapauksessa pitää tehdä. Hän ei näytä varsinaisesti suuntaavan vuoroaan kenellekään, vaan pikemminkin säestää toimintaansa puheella. Pronomini *vi* 'me' kertoo siitä, että lausumassa kuuluu opettajan ääni. Kuten luvusta 2.4.2 ilmeni, opettaja kehystää toimintoja alusta asti yhteisiksi juuri pronominilla *vi*.

Myös seuraavassa tilanteessa Anu ohjaa toimintaansa itse ruotsiksi sen jälkeen, kun opettaja on ensin neuvonut häntä. Anu painelee paksua piparkakkua ja kuvailee toimintaansa ruotsiksi sanomalla *ja lite gör så här* 'teen vähän näin' (r. 2). Opettaja tarjoilee vaihtoehtoisen toiminnan ja samalla myös tätä toimintaa kuvaavan sanallisen ilmauksen: hän toteaa, että Anu voisi kaulita taikinaansa ohuemmaksi. Hetken kuluttua Anu ottaa ilmauksen käyttöönsä. Hän sanoo vuoronsa hiljaa, ikään kuin itselleen.

5.18a LV II joulukuu /leipominen 3, 19:33

- 01 Anu: å ja lite fö, den hjärtan  
 02 gick lite tjockt å ja lite gör så [här. ANU PAINEE PIPARKAKKUA  
 03 V: [jå du SORMILLAAN  
 04 har lite tjock deg du sku kunna kavla den  
 05 lite tunnare.  
 06 (1.0)  
 07 V: kan du knyta. ((Lealle))  
 08 (0.5)  
 09 Lea: knytar en (s'hänt) rosett.  
 10 V: jä.  
 11 Anu: (ka- tj) (2.0) ((hälinää))  
 13 Anu: °ja kavlar den lite tunnare°

Toimintaa ohjailevan puheen lisäksi Anu ilmaisee ruotsiksi myös ongelman (r. 1–2). Hän kytkee ongelman kuvauksen vuoroonsa syytä ilmaisevalla konjunktilla *fö(r)* 'sillä' ja jatkaa sitten toimintaa ohjailevaa puhettaan. Vuorovaikutuksen näkökulmasta kyseessä on itsekorjaus: Anu lisää selityksen. Vuoron osan toisto (å *ja lite* 'ja minä vähän' merkitsee paluuta päälinjalle ja osoittaa korjausjakson loppuneen. (Ks. Sorjonen 1997: 116–117.) Anu pystyy siis muotoilemaan puhettaan reaaliajassa ruotsiksi, vaikka ei päädykään täysin ruotsin kielen konventioiden



mukaiseen ilmaukseen. NP:n muotoilun lisäksi (*den hjärtan* pro *det här hjärtat*) hän käyttää verbiä *gå* (*gick*) ´mennä´, vaikka luontevampi olisi verbi *bli* ´jääda´, tulla joksikin´. Jälkimmäisessä vuorossa näkyy (r. 13), että Anu ottaa opettajan ohjailevaa puhetta omaan käyttöönsä ja alkaa ohjailla toimintaansa ruotsiksi. Vygotskin (1982) mukaan ajattelun alkuperä on sosiaalisessa puheessa, joka kehittyy toimintaa ohjailevaksi ja vähitellen sisäiseksi puheeksi. Tässä toimintaa ohjaileva puhe on muotoiltu ruotsiksi. Samalla kuitenkin näkyy, että puheen alkuperä on ajallisesti läheisessä opettajan vuorossa.

Nostan tarkastelun kohteeksi vielä opettajan ja Anun lausumien syntaktisen rakenteen. Esimerkissä 5.17a opettaja käyttää konditionaalia (*sku kunna* + INF, r. 4), mutta Anu muotoilee vuoronsa indikatiiviin (r. 13). Näyttää kuitenkin siltä, että opettajan käyttämä syntaktinen rakenne toimisi kimmokkeena konditionaalin myöhemmälle käytölle (esim. 5.18b r. 3). Opettaja on juuri ehdottanut, että leipominen lopetetaan kyseiseltä päivältä. Kimmo ilmoittaa jaksavansa vielä leipoa, ja tästä kehkeytyy keskustelu, johon Anu osallistuu kierrättämällä opettajan edellisen vuoron lekseemejä, mutta muotoilemalla vuoronsa opettajan aikaisempaa lausumaa (esim. 5.18a r. 4–5) muistuttavaan muottiin:

5.18b LV II joulukuu / leipominen 3, 26:33

ANU SYÖ TAIKINAA, LEA, KIMMO JA MIIKA LEIPOVAT

01 Kimmo: mä jaksan vielä.

KIMMO KATSOO V:A

02 V: or [kar du ännu (---)]

03 Anu: [JA SKY KYNNÄ OCKSÅ ORKA ännu. ANU HEILUTTAA KÄSIÄÄN PUHEEN TAHDISSA

04 V: sku du de.

05 Anu: m:m

ANU KATSOO V:A JA NYÖKKÄÄ

06 V: riktigt sant.

07 Anu: jo:?? ((suom. u))

08 V: en l:ten l:ten stund (ä)ännu Anu men sen mäst vi

((2 riviä poistettu. Toisen ryhmän opettaja tervehtii V:a.))

11 V: HEJ då.

12 Lea: å-å- ja orkar ännu den här.

LEA NÄYTTÄÄ TAIKINANPALAA

13 V: å du orkar än(nu) baka den där

Opettaja reagoi Kimmon vuoroon ruotsiksi ja tulee samalla käyttäneeksi ruotsinkielisiä vastineita sekä verbistä *jaksaa* että adverbista *vielä*. Anu poimii ilmaukset välittömästi käyttöönsä, mutta lisää verbiketjun *sku kunna* (+INF) ja inklusiivisen fokuspartikkelin *också* ´myös´. Vaikka emme voi tietää varmasti, onko Anu poiminut verbiketjun juuri opettajan aikaisemmasta vuorosta, opettaja on käyttänyt tällaista rakennetta noin kuusi minuuttia aikaisemmin: *du sku kunna kavla* ´sinä voisit kaulita´ (esim. 5.18a r. 4) Toisaalta, vaikka Anu poimii opettajan edellisestä vuorosta verbin *orkar* ´jaksaa´, hän ei poimi sitä sellaisenaan, vaan muotoilee

sen infinitiiviksi. Tämä osoittaa, että hänellä on joko riittävä kyky muodostaa kielipillisesti melko korrekkeja, syntaktisesti monimutkaisiakin lausumia tai että hän muistaa, millaista rakennetta opettaja on edellä käyttänyt. Muistamistulkintaa tukee se, että Anu ei pura pakettia *sku kunna*, vaan lisää partikkelin *också* sen perään. – Partikkelin paikka olisi apuverbin ja pääverbin välissä (ks. Hultman 2003: 292).

Myös Lea osallistuu ruotsiksi (r. 12). Hän kierrättää edellä sanottua, mutta lisää demonstratiivin ja kytkee vuoronsa keskusteluun konjunktilla *å*. Kuten totesin luvussa 4, lapset kytkevät vuoronsa edeltävään puheeseen ensimmäisenä vuonna yleensä suomeksi. Toisena vuonna monet heistä käyttävät etenkin konjunktia *å* 'ja'. Kyseinen konjunktio on ruotsin kielessä ylivoimaisesti yleisin (Allén 1971: 134). Se on myös varsin frekventti opettajan puheessa. – Luvussa 2.4.4 nähtiin, että opettaja suuntasi ryhmätilanteissa kysymykset ja kehotukset jokaiselle lapselle erikseen ja kytki vuorot toisiinsa juuri konjunktilla *å*.

Seuraavassa Anu paitsi kierrättää opettajan puhetta, myös korjaa lausumaansa: hän vaihtaa partikkelin *också* paikkaa. Kierrätyksen kimmokkeena näyttäisi toimivan opettajan Merille osoittama vuoro (r. 2).

5.19 LV II joulukuu / leipominen 3, 22:40

- |          |  |                             |
|----------|--|-----------------------------|
| 01 Meri: | mä en voi tehdä tästä enää taikinasta?               |                             |
| 02 V:    | ne:. (.) ja tror att du har baka färdit e de int så. |                             |
| 03 Meri: | >°juu°<  |                             |
| 04 V:    | ja sku tro de ock [så.                               |                             |
| 05 Meri: | [hei.  | MERI NÄYTTÄÄ V:LLE TAIKINAA |
| 06 V:    | vill du (--)   | V KUMARTUU MERIN PUOLEEN    |
| 07 Anu:  | ja har snart baka                                    | ANU LEIPOO TAIKINAANSA JA   |
| 08       | (.)  | VILKAISEE SITTEN V:A        |
| 09 Anu   | också färdi?,  |                             |
| 10       | ja har snart också baka färdit?,                     |                             |
| 11 V:    | jå ja tror de.                                       |                             |

Anu kierrättää opettajan puhetta, mutta lisää adverbien *snart* 'pian' ja partikkelin *också* ja korjaa itse jälkimmäisen paikkaa. Opettajan "mallivuorossa" ei ole kumapaakaan, mutta hän käyttää partikkelia *också* juuri ennen kuin Anu ottaa vuoron (r. 4). Partikkeli voi siis olla edeltä kierrätetty. Lapset käyttävät toisen vuoden syksyllä kyseistä partikkelia usein myös silloin, kun opettaja ei ole käyttänyt sitä edellä. Adverbi *snart* ei sen sijaan kuulu havaintojeni mukaan lasten yleisesti käyttämiin sanoihin. Mistä se siis putkahtaa Anun puheeseen? Vastaus voisi löytyä opettajan aiemmasta vuorosta. Noin 20 minuuttia aikaisemmin opettaja on ilmoittanut Kimmolle, että tämä pääsee leipomaan, kun Anu saa leipomuksensa

valmiiksi. Hän käyttää samaa verbilauseketta *har baka färdit* 'on leiponut valmiiksi' sekä adverbia *snart* 'pian'.

5.20 LV II joulukuu / leipominen 3, 00:20  
KIMMO ODOTTAA PÄÄSEVÄNSÄ LEIPOMAAN  
V:            nå de blir just plats åt dej  
              sidu (.) för att att (.)  
              Anu snart har baka färdit.

Vaikka vuoroa ei ole osoitettu Anulle, Anu on todennäköisesti kuulolla, sillä hän on se, josta puhutaan. Koska katkelmien ajallinen etäisyys on melko pitkä, ei voitane olettaa, että juuri kyseinen vuoro toimisi kierrätyksen lähteenä ainakaan samalla tavoin kuin silloin, kun kierrätetty elementti poimitaan välittömästi edeltävästä puheesta. Joka tapauksessa on selvää, että käyttö ei voi perustua vain yhteen edellä kuultuun malliin, vaan sen on perustuttava useisiin aikaisempiin vuoroihin, jotka lapsi on kuullut ja todennäköisesti myös ymmärtänyt riittävän hyvin. Tässä vaiheessa lapset ovat jo olleet kielikylvyssä lähes puolitoista vuotta, joten malleja on ehtinyt kertyä runsaasti.

Käsittelen seuraavaksi lasten ruotsinkielisiä vuoroja toiselta vuodelta: riimittelemistä, ruotsiksi jatkamista ja pyytämistä. Näistäkin tapauksista näkyy, että lapset kierrättävät opettajan puhetta, mutta tarkastelun kohteena ovat nyt ne jaksot, joita ei ole kierrätetty edeltä.

## 5.4 Ruotsi käytössä

### 5.4.1 Riimitteleminen

Riimitteleminen on spontaania, leikkiin rinnastuvaa toimintaa, joka on ominaista juuri lapsille. Ensikieltään omaksuvat lapset kuulevat ja käyttävät paljon leikittävää puhetta; lapsille lauletaan ja loruillaan, ja he oppivat lauluja ja loruja ulkoa, vaikka eivät aina ymmärtäisikään, mitä sanat merkitsevät (Cook 1997; 2000). Päiväkodissakin lauletaan ja riimitellään ruotsiksi päivittäin. Kielellä leikittelyn on esitetty myös edistävän oppimista, sillä oppijat tulevat toistaneeksi ja harjoitteleeksi kielellisiä muotoja tavalla, joka on vapaaehtoista ja hauskaa (Broner ja Tarone 2001; Cekaite ja Aronsson 2005). Cook (1997) vertaa lasten spontaania toimintaa toisen kielen opetukseen ja toteaa, että ensikieltään omaksuvat lapset – luonnollisimmat kielen oppijat – tekevät spontaanisti asioita, joita toisen kielen opetuksessa pyritään välttämään: toistelevat sanajonoja, joita eivät ymmärrä, ja fokusoivat kielellisen merkityksen sijasta muotoon. – Cook (ma) on kiinnittänyt

huomiota myös siihen, että esimerkiksi satuja kuunnellessaan lapset sietävät sumeitakin merkityksiä, mutta eivät sitä, että tutun sadun sanamuotoa muutetaan.

Luvusta 2.3.2 (esim. 2.8) näkyi, että Jussi käytti jo alkuvaiheessa opettajan paikalle istuutuessaan lorua, jota oli käytetty aiemmin samankaltaisessa tilanteessa. Toisena vuonna lapset luovat riimejä myös itse. Käsittelen neljää tapaus- ta, joista kolme on samasta leipomistilanteesta kuin edellisen luvun kierrätysta- paukset. Onkin mahdollista, että aloitettu riittäminen generoi lisää riittämistä. Vaikka riittäminen vaihtuu, toisetkin lapset ovat ainakin potentiaalisesti kuulolla, sillä ryh- män käytössä on toisena vuonna vain yksi huone, jossa muut lapset leikkivät silloin kun toiset leipovat. Toisaalta riittämyyn voi innostaa myös tilanne. Lapset leipovat piparkakkuja ja odottavat joulua. Riittäminen alkaa, kun opettaja ja Rita lausuvat yhdessä tutun lorun (r. 1–5). Tämän jälkeen Rita kommentoi tilannetta – hän toteaa että pelti on lähes täynnä – ja jatkaa sen jälkeen vuorolla, joka muo- dostaa edellisen kanssa loppusointuisen riimiparin:

5.21 LV II joulukuu / leipominen

*V ON SELITTÄNYT KUVAAJALLE, ETTÄ HÄNELLÄ OLI EDELLISENÄ PÄIVÄNÄ OLLUT ONGELMIA SANAN DIKE SELITTÄMISESSÄ. RITA ON ILMAISSUT TIETÄVÄNSÄ, MITÄ SANA TARKOITTA*<sup>52</sup>

01 V: >de va me den dā< prästens lilla kråka

02 än slank han hīt? å än slank han dīt?

03 (0.2)

04 Rita: å än slank ha[n(--)]

05 V: [slank han ner i dīke.

06 *V LAITTAA PIPAREITA PELLILLE*

07 Rita: den e nästan full

08 V: nå den e ganska full ja får just föra

09 bort [den ti köke

10 Rita: [men ↑ut↓ an gull

11 V: men utan gull jä.

Ensimmäinen riimi motivoituu meneillään olevasta keskustelusta. Opettaja on selittänyt kuvaajalle, että hänellä oli aiemmin samalla viikolla ongelmia sanan *dike* 'oja' selittämisessä, ja hän aloittaa lorun, jossa kyseinen sana oli kuultu. Rita jatkaa lorua. Hän aloittaa opettajan edellisen vuoron sanoilla, mutta esittää sitten kommentin, joka näyttäisi liittyvän tilanteeseen (r. 7); opettaja tulkitsee vuo- ron viittaavan siihen, että piparkakkupelti alkaa olla täynnä (r. 8–9). Tämän jäl- keen Rita jatkaa lausumalla, joka sopii edelliseen rytmisesti ja muodostaa sen

<sup>52</sup> Hän ilmaisee tietämystään ruotsiksi, lausumalla *ja vet va de e*.

kanssa riimiparin. Näyttää siltä, että hän muistelee ennalta tuttua lorua, sillä opettaja osoittaa tunnistavansa sen (r. 11).

Seuraavassa Santtu loruilee itsekseen samalla kun nostaa pöydälle uutta peltiä:

5.22 LV II joulukuu / leipominen

01 V:	men nu ryms de int sen mera	
02	på den här plåten. (.) nu för ja den ti	
03	köke så få ni börja (--) på den	
04	(--) plåten som e där (under).	
05 Santtu:	ja kan.	SANTTU NOUSEE JA OTTAA UUDEN PELLIN
06	@AKTA DEN HÄR PLÅ:TE::@	SANTTU NOSTAA PELTIÄ PÖYDÄLLE
07	akta den här låten.	
08	(.)	
09	akta akta men fö(rdakta)	
10	doktorn backa (.) ner i ↓vacka.	
11	backa <u>backa</u> doktor snäll.	SANTTU ISTUUTUU JA JATKAA LEIPOMISTA

Kuten Rita edellä (esim. 5.21), Santtukin aloittaa lausumalla, joka liittyy meneillään olevaan ei-sanalliseen toimintaan. Hän ottaa pellin ja kehottaa muita varomaan sitä (r. 5–6). Hän kierrättää opettajan edellä käyttämää nominaalilauseketta *denhär plåten* ‘tämä pelti’, mutta asettaa sen uuteen kehykseen lisäämällä imperatiivin *akta* ‘varo’. Sen jälkeen hän jatkaa vuoroilla, jotka sopivat toisiinsa rytmisesti ja loppusointunsa puolesta.

Lausuessaan imperatiivia Santtu muuttaa ääntään. Tämä voisi viitata siihen, että vuoro on referoitua puhetta (ks. Klewitz ja Couper-Kuhlen 1999; Lappalainen 2005). Siinä tapauksessa myös referoidun puheen alkuperän voi päätellä; todennäköisesti opettaja on ainakin jossakin leipomisen vaiheessa varottanut lapsia törmäämästä peltiin. Äänenlaadun muutos voi toisaalta myös ennakoida tulossa olevaa riimittelyä. Tässä tapauksessa näyttää siltä, että Santtu ikään kuin liukuu arkipuheesta riimittelyyn. Hän aloittaa omalla äänellään (r. 05 *ja kan* ‘minä voin’), mutta siirtyy sitten riimittelyyn referoinnin kautta. Liukumat ovat keskustelussa tyypillisiä esimerkiksi prosodisten piirteiden osalta: Klewitz ja Couper-Kuhlen (ma) ovat havainneet, että äänenlaadun muutoksen alkukohta merkitään yleensä selvästi, mutta loppukohtaa on hankala erottaa.

Jälkimmäisessä jaksossa (r. 9–11) sanojen äänneasu ja rytmi näyttäisivät olevan semanttista sisältöä keskeisempiä; *fö(rdakta)* ja *vacka* sopivat loruun äänteellisesti ja rytmisesti ja ne kuulostavat ruotsilta, mutta niillä ei ole konventionaalista merkitystä. *Vacka* voisi toki olla myös suomea, mutta sana on tässä tilanteessa esitetty pikemmin ruotsina kuin suomena: sitä edeltävät prepositiot ovat yksiselitteisesti ruotsinkielisiä. Santtu näyttää luovan sanat äänteellisen varioimi-

sen avulla (*akta* → *fö(rdakta)*; *backa* → *vacka*). Vaikka sanat eivät tarkoita mitään, Santtu muodostaa ja sijoittaa ne loruun siten, että sanaluokka hahmottuu selvästi: *fördakta* hahmottuu verbiksi ja *vacka* substantiiviksi.<sup>53</sup> Vaikka riittelyn vaikutusta oppimiseen on vaikea näyttää toteen (ks. Broner ja Tarone 2001), kyseisen kaltainen riittäminen osoittaa, että Santulla on hyvä käsitys ruotsin kielen sanahahmoista ja syntaksista.

Seuraavassa Ulla ja Meri muodostavat riimejä yhdessä. Hekin käyttävät osin merkityksettömiä sanoja, jotka sopivat loruun äänneasunsa ja rytmensä puolesta. Riittäminen näyttäisi tässäkin motivoituvan tilanteesta ja meneillään olevasta ei-kielellisestä toiminnasta. Riittäminen alkaa, kun Ulla ottaa pöydältä hevosmuotin ja nimeää sen.

#### 5.23 LV II joulukuu / leipominen

- 01 Ulla: en ↑līt↓ en ↑häst ULLA OTTAA PÖYDÄLTÄ MUOTIN  
 02 (1.0)  
 | MERI VILKAISEE ULLAA  
 03 Meri: som |hade en (pest). MERI VILKAISEE ULLAA HYMYILLEN  
 (10.0) ULLA PALAA PAIKOILLEEN. TYTÖT LEIPOVAT.  
 | ULLA NOUSEE JA LÄHTEE KIERTÄMÄÄN PÖYTÄÄ  
 04 Ulla: | en ↑<li-> (.) ↓<ten ↑hjärta.>  
 05 (1.0)  
 | ULLA OTTAA PÖYDÄLTÄ MUOTIN  
 06 som |bo(dd)e en bärta.  
 07 (1.0)  
 08 Ulla: en līten hjärta (.) som bodde en hjärta.  
 09 (1.0) ULLA ISTUUTUU  
 10 Meri: en līten hjärta som hade en (n)ärta. MERI KATSOO ULLAA

Vaikka ensimmäinen vuoro liittyy tilanteeseen, se on lausuttu poikkeuksellisen vaihtelevalla intonaatiolla, lähes laulaen. Meri lisää Ullan lausumaan relatiivilauseen, joka muodostaa edellisen kanssa rytmisesti ja äänteellisesti yhteen sointuvan kokonaisuuden (r. 3). Kuulostaa siltä, että viimeinen sana olisi *pest* 'rutto'. Hän ei ehkä kuitenkaan tarkoita kyseistä sanaa, vaan muotoilee riimiparin Ullan käyttämälle sanalle *häst*. Tätä tukee epämääräinen artikkeli *en*, joka on rytmin kannalta välttämätön ja kuuluu lisäksi useimpiin ruotsinkielisiin substantiiveihin, mutta jota ei käytetä juuri sairautta kuvaavan sanan yhteydessä. Myös seuraava lausuma (r. 10) sisältää edelliseen äänteellisesti ja rytmisesti sopivan sanan: *en (n)ärta*.

<sup>53</sup> *Fördakta* muistuttaa foneettisesti verbiä *förakta* 'halveksia', mutta en pidä todennäköisenä, että Santtu tässä tavoittelisi sitä.

Merin ja Ullan yhteisessä riimittelystä Meri näyttäisi olevan se osapuoli, joka tekee toiminnasta riittelyä ja ohjaa riittelyn suuntaa. Hän luo mallin, jonka mukaan Ulla hetken kuluttua jatkaa riittelyä (r. 4–8) ja muokkaa lopuksi Ullan riimiä (r. 10). Viimeisen vuoron voisikin tulkita korjaavaksi, sillä Meri toistaa edellisen vuoron alun, mutta vaihtaa verbiosan *som bodde* 'joka asui' ilmaukseen 'som hade' 'jolla oli' ja korvaa viimeisen substantiivin *en hjärta* 'sydän' toisella, *en (n)ärta*. Korjaukset ovat tässä yhteydessä sikäli relevantteja, että verbi *bodde* vaatisi täydennykseksi paikanilmauksen, jota lausumassa ei ole. *En (n)ärta* taas toimii riimiparina paremmin kuin Ullan käyttämä *en hjärta*, koska se on foneettisesti samankaltainen kuin ensimmäisen osan viimeinen sana, mutta ei kuitenkaan täysin sama. – Molemmat lapset käsittelevät tässä substantiivia (*ett*) *hjärta* *en*-sanana. Kuten edelläkin todettiin, tämä on tyypillistä monille ryhmän lapsista.

Seuraavassa riittely lähtee liikkeelle leluhiiren nimeämisestä. Katkelma on aamupäiväpiirin alusta, tilanteesta, jossa käydään läpi läsnäolijoita laulamalla kullekin vuorollaan *vad heter du* 'mikä sinun nimesi on'. Opettaja laulaa kyseisen fraasin myös Santun hiirelle. Vastaamistehtävä lankeaa kuitenkin Santulle, joka on juuri edellä ilmoittanut, että hiiri on hänen:

5.24 LV II lokakuu / aamupäiväpiiri

V ((laulaa)): va:d heter du

V OTTAA LELUHIIREN KÄTEENSÄ JA KATSOO SANTTUA

Santtu: °(hiiri)°

V: musen. (.) får musen vara här  
å titta [när vi har samlingen

Santtu: [Musen Tusen

Santtu vastaa opettajan kysymykseen suomeksi. Opettaja toistaa vastauksen ruotsiksi ja jatkaa sen jälkeen uudella kysymyksellä. Vastaamisen sijasta Santtu nimeää hiiren uudestaan. Hän poimii opettajalta ruotsinkielisen ilmauksen *musen* 'hiiri' ja jatkaa ruotsinkielisellä riimiparilla *tusen*. Vaikka lapsi luo riimin, opettajan vuoro vaikuttaa ratkaisevasti riimin syntymiseen ja siihen, että hiiri saa kyseisessä tilanteessa ruotsinkielisen nimen.

Analysoin seuraavaksi sellaisia tapauksia, joissa lapsi aloittaa suomeksi, mutta vaihtaa ruotsiin. Aloitan tapauksista, joissa opettajan ruotsinkielinen vuoro näyttäisi vaikuttavan siihen, että lapsikin alkaa puhua ruotsia.

### 5.4.2 Ruotsiksi jatkaminen

Kielikylpyopettaja Marita Heikkinen (1991) on kuvannut, miten kielikylpykoulua käyvät lapset vaihtavat huomaamattaan suomesta ruotsiin, kun opettaja tarjoaa ruotsinkielisen koodin tarjoamalla avainkäsitteet ruotsiksi. Esimerkiksi:

Oppilas: Mä olin kalastamassa eilen.  
Opettaja: Jaha, du var och fiskade igår.  
Oppilas: Jo, jag fick inga fiskar.  
(Heikkinen 1991: 58.)

Jotta opettaja voi osallistua lapsen aloittamaan keskusteluun, hänen täytyy ymmärtää lapsen puhetta (ks. lukua 2.1), ja jotta lapsi voi jatkaa ruotsiksi, hänen on osattava ilmaista itseään ruotsiksi riittävän hyvin.

Ryhmätilanteissa opettaja voi tarjota ruotsinkielisen koodin yhden lapsen vuoron jälkeen ja toinen voi jatkaa ruotsiksi. Tällainen tapaus nähdään seuraavassa esimerkissä, jossa opettaja kysyy kultakin lapselta vuorollaan, kuinka heidän vanhempansa osaavat huolehtia itsestään. Kysymys liittyy edellä luettuun satuun, joka kertoo lapsellisesti käyttäytyvistä vanhemmista. Kysyminen motivoituneessa tilanteessa pikemmin siitä, että lapset ovat alkaneet kertoa vanhemmistaan yhtä aikaa huutamalla kuin siitä, että opettaja haluaisi selvittää, miten kunkin vanhemmat käyttäytyvät kotona. Kysymällä jokaiselta vuorollaan opettaja saa lapset puhumaan vuorotellen. Samalla hän tarjoaa kaikille tilaisuuden osallistua keskusteluun (vrt. Niemelä 2008). Esimerkissä 5.25 Jukka vastaa suomeksi (r. 2) ja opettaja toistaa vastauksen ruotsiksi (r. 3). Santtu, joka on seuraavana vuorossa, vastaa opettajan sanoilla:

5.25 LV II lokakuu / aamupäiväpiiri

01 V: hu va de me Jukkas föräldrar  
02 Jukka: hianosti  
03 V: riktigt fint  
04 V: hur e de me Santtus mamma å pappa  
05 Santtu: riktigt fint.

Tässä tapauksessa näkyy, että lapsiryhmä toimii resurssina: sama kysymys voidaan luontevasti esittää monta kertaa, kun se esitetään jokaiselle lapselle vuorollaan. Seuraavaksi vuorossa olevat lapset voivat poimia opettajalta ruotsinkielisen tavan vastata kysymykseen, jos haluavat.



Seuraavissa esimerkeissä lapsi aloittaa suomeksi, mutta vaihtaa sen jälkeen ruotsiin. Esimerkissä 5.26 Ulla esittää suomenkielisen kommentin, mutta vastaa sen jälkeen opettajan kysymykseen ruotsiksi:

5.26 LVII joulukuu / leipominen

01 Ulla:	mulla on vielä näin paljon.	ULLA NÄYTTÄÄ V:LLE TAIKINANPALASTA
02 V:	vill du <u>b</u> aka ännu,	
03	(1.0)	
04 Ulla:	öö l <i>ite</i> .	
05 V:	jå (-) <u>b</u> aka lite till. t <i>a</i> lite m <i>jöl</i> bara.	

Edeltä on ilmennyt, että lapset käyttivät kvanttoreita *mycke* 'paljon' ja *lite* 'vähän' jo ensimmäisen vuoden lokakuussa, kun opettaja oli käyttänyt niitä edellä (ks. esim. 5.1). Käsillä olevassa tilanteessa kvanttoria ei voi poimia edeltävästä puheesta, sillä opettaja ei käytä sitä kysymyksessään. Koska Ullan vuoro on vastaus, hän selviää kuitenkin yhdellä sanalla. Seuraavassa tapauksessa toiminta, johon Ulla ryhtyy opettajan vuoron jälkeen, edellyttää huomattavasti enemmän puhetta. Tästä huolimatta hän puhuu ruotsia.

5.27 LVII joulukuu / leipominen

ULLA ON LOPETTANUT LEIPOMISEN. HÄN KÄVELEE HUONEESSA  
JA KATSOO TOISTEN LASTEN ESILLE JÄTTÄMÄÄ NUKKELEIKKIÄ  
ANU JA LEA LEIPOVAT PÖYDÄN ÄÄRESSÄ

01 Ulla:	mun täytyis <u>ot</u> taa (.) tää <u>a</u> mmе.		
02	(1.0)		
03 V:	ja vet int v <i>e</i> m som har den där,		
04	du måst fr <i>å</i> ga vems l <i>e</i> k de e.	ANU JA LEA KÄÄNTYVÄT KATSOMAAN ULLAA	
05	(0.5)		
06 Ulla:	de e M <i>a</i> llus men var <u>e</u> hon.		
	LEA VILKAISEE ANUA		
07 Anu:	[Mallus å ]	Leas [å ↑ m <i>j</i> n.	ANU KÄÄNTYY KATSOMAAN V:A JA
08 V:	[Mallu e i kaf- ]	[i kafferumme.	SITTEN UUDESTAAN ULLAA
09 Lea:	m:m?		

Opettaja kehottaa Ullaa kysymään, kenen leikkiin hänen havittelemansa esine kuuluu (r. 4). Ulla vastaa ehdotettuun kysymykseen itse: NP *Mallus* täyttää kohdan, jonka kysymyssana *vems* jättää avoimeksi (r. 6). Hän jatkaa vuoroaan uudella kysymyksellä, joka on kytketty edelliseen kontrastiivista suhdetta ilmaisevalla konjunktiolla *men* 'mutta'. Kysymys osoittaa, että opettajan kehotukseen sisältyy käytännön ongelma: Ulla ei voi kysyä Mallulta lupaa, koska hän ei tiedä, missä Mallu on. Tässä suhteessa hän siis ilmaisee olevansa tilanteen tasalla paremmin kuin opettaja, vaikka onkin kykenemätön tekemään niin kuin opettaja ehdottaa. Hän tietää jo, kenen leikistä on kyse, eikä hänen siksi tarvitse tiedustella sitä asiaa.

Seuraavassa ruotsiin vaihtaminen motivoituu opettajan aloittamasta esittävästä kerronnasta, johon Santtu tulee mukaan:

01 V: nä Santtu. nu kan du gå å tvätta händena int sant,  
02 (2.5) *SANTTU SYÖ TAIKINAA*  
03 Santtu: mä popsin kaikki [pi(enet palat)  
04 V: [jä:. (.) men nu (räcker de).  
05 (0.3)  
06 V: (-) annars >fa du tro ja ont i magen  
07 å så sitter du här nä vi ska äta mellanm<  
08 @A:ja:ja:j hjäl

09 Santtu: ja vill vara hemma.  
10 V: hehehe j(h)å(h)å (.) @ja ha äti för mycke  
11 peppa:kaksdeg@  
12 (4.0) *SANTTU NOUSEE SEISOMAA JA KATSOO PÖYTÄÄ*  
13 V: så.=  
14 Santtu: =OCKSÅ (.) mjöl. *SANTTU OJENTAA KÄTENSÄ JAUHOKULHOA KOHTI JA KATSOO V:A*

<sup>54</sup> Forsskähl (2009) on analysoinut *de e*-konstruktioiden vuorovaikutuskäyttöä sekä suomen- että ruotsinruotsalaisissa keskusteluissa. Suurin osa esiintymistä sijaitsee vuoron alussa. Tässä tapauksessa vuoronalkuinen käyttö motivoituu edeltävän vuoron loppuasemaisesta käytöstä.

‘minä’ (r. 8 ja r. 10), joka viittaa tässä tapauksessa edelleen Santtuun. Hän käyttää siis suoraa referointia ja esittää, mitä Santtu sanoisi edellä kuvatussa skenaariossa (vrt. esim. Lappalainen 2005).

Santtu tulee esitykseen mukaan ilmoittamalla, mitä haluaa kyseisessä tilanteessa tehdä (r. 9). Vuoro *ja vill vara hemma* ‘minä haluan olla kotona’ on mielekäs nimenomaan suhteessa opettajan esittävään vuoroon. Opettaja tulkitseekin sen jatkoksi esittävään puheeseensa; hän ilmaisee samanmielisyyttään partikkelilla *ja* ja nauraa. Sen jälkeen hän jatkaa esitystä uudella referoivalla vuorolla (r. 10–11), jossa hän ilmaisee Santun äänellä, että tämä on syönyt liikaa piparkakkutaikinaa. Santtu jatkaa lisäämällä toisen objektin, *mjöl* ‘jauho(a)’ (r. 14), joka kuuluu siinä mielessä samaan kategoriaan kuin opettajan mainitsema *pepparkaksdeg* ‘piparkakkutaikina’, että molemmat kuvaavat esillä olevaa syötävää.

Vaikka opettaja referoi Santtua, hän ei kehystä ilmauksia johtolauseilla, jotka eksplikoisivat, että seuraavaksi sanottu on referoitua puhetta. Holt (2007) on tutkinut englanninkielisten aikuisten puhujien johtolauseettomia referoivia vuoroja. Hän osoittaa, että ne sijoittuvat humoristisiin konteksteihin, joissa osallistujat luovat yhdessä hypoteettisen skenaarion ja referoivat hypoteettisen maailman henkilöitä. Juuri tällaisesta tilanteesta on kyse myös edellä tarkastellussa katkelmassa. Opettaja ja Santtu esittävät yhdessä, miten Santtu toimisi tilanteessa, jossa hän olisi syönyt liikaa taikinaa. Esimerkki osoittaa, että Santtu ja opettaja luovat yhdessä hypoteettisen skenaarion ruotsiksi.

Edellä ruotsin kielen käyttö näytti motivoituvan siitä, että opettaja reagoi ruotsiksi lapsen suomenkieliseen vuoroon. Seuraavassa Santtu vaihtaa suomen- ta ruotsiin kesken kertomuksensa: hän aloittaa suomeksi, mutta jatkaa kertomista ruotsiksi siinä vaiheessa, kun mainitsee opettajan nimen (r. 13). Puhe on alusta saakka suunnattu opettajalle ja opettaja on myös asettunut kuulijaksi (r. 10, r. 15).

#### 5.29 LV II joulukuu / leipominen

- 07 Santtu: SIEL (.) VÄHÄ LÄHEL (.) VÄHÄ LÄHEL SITÄ (.) VANHAA KIRKKOO  
 08 OLI SE (.) ku (.) ö se (.) joulukirkko mis me käy [tii.  
 10 V: [mm?=  
 11 Santtu: =sitä lähel siin (.) oli (seinonu) (.)  
 12 Santtu: silloi ku (.) tää oli vanha kaupunki ihanku SANTTU KULJETTAA SORMEAAAN  
 13 Santtu: (.) (ähy) (.) på (.) Vikke (.) lande, (.) eh så här PÖYDÄLLÄ  
 14 (.) den här e (.) här e så gla- (.) <gamla> <kyrkor>=  
 15 V: =jå.  
 16 Santtu: ja kan inte tRo.  
 17 V: de va den där trefaldighetskyr [kan som var där  
 18 Santtu: [°juu.  
 19 breve: storkyrkan

Santtu vaihtaa ruotsiin kohdassa, jossa hän puhuttelee opettajaa (r. 13). Puhuttelu sijoittuu lausekkeen *på lande* 'maaseudulla' keskelle. Toisin kuin edellä, opettaja ei tässä käytä ruotsinkielisiä vuoroja. Clynen (2003: 166) mukaan erisnimet voivat toimia koodinvaihdon laukaisijoina. Vaikka vaihto tapahtuu yleensä laukaisevan sanan jälkeen, se voi alkaa jo ennen laukaisevaa sanaa, tyypillisesti lausekkeen alussa (mp). Käsillä olevassa tapauksessa opettajan puhutteleva näyttäisi vaikuttavan siihen, että Santtu alkaa puhua ruotsia.

Esimerkistä näkyy myös, että opettajalla ja Santulla on sellaista yhteistä tietoa, joka ei ilmene tilanteesta. Opettaja pystyy tulkitsemaan Santun melko fragmentaarisen kertomuksen: hän ymmärtää heti, mistä kirkosta Santtu puhuu (r. 17). Santun ilmaus *me käyttää* (r. 8) jättää avoimeksi, onko opettaja ollut mukana kirkossa, josta Santtu kertoo. Voi olla, että ryhmä on tehnyt yhteisen retken kyseiselle kirkolle tai voi olla, että siitä on puhuttu aikaisemmin. Joka tapauksessa opettajalla on muutakin kertomuksen tulkitsemisen kannalta tarpeellista tietoa kuin se, mitä Santtu tuo tässä tilanteessa esiin. Mitä kauemmin ryhmä on ollut yhdessä, sitä enemmän yhteisiä kokemuksia heille on ehtinyt kertyä. Oppiminen näkyykin paitsi lasten kielitaidossa myös siinä, että osallistujat ovat oppineet tuntemaan toisensa – kielitaito kertyy tämän tutustumisen myötä.

Edellä käsitellyssä esimerkissä Santtu vaihtoi ruotsiksi kesken kertomustaan. Seuraavassa tapauksessa Lea aloittaa kertomalla opettajalle suomeksi, mitä on leiponut, mutta jatkaa hetken kuluttua ruotsiksi, vaikka näyttää suuntaavan puhettaan toiselle lapselle:

#### 5.30 LV II joulukuu / leipominen

01 V:	vet du [va att den ↑här	V IRROTTAA PÖYTÄÄN TARTTUNUTTA PIPARIA
02 Lea:	[mä tein tästä-	LEA OTTAA YHDEN PIPARIN KÄTEENSÄ
03	e nog svårt.	LEA KATSOO V:N KÄTTÄ
04 Lea:	mä tein tästä p <sub>all</sub> on.	JA OTTAA TOISEN PIPARIN KÄTEENSÄ
05 V:	jo ja ser de.	
06	V LÄHTEE VIEMÄÄN PIPARIA PELLILLE	
07 ():	titta Vikke	
08 V:	↑bra. (.) just sådä: (.) ja.	
09	nu satt du mjöl (u) på	
10	dendär (.) (själva sp <sub>ad</sub> en)	
11	[så gick de helt bra.	
12 Lea:	[ja äter den här hjärtan?	
13	(.)	
14 V:	mm?,	
15 Kimmo:	yks viel mut sitte,	
16 Lea:	den här (.) bollen	LEA KATSOO PIPAREITAAN,
	ANU KATSOO LEAN PIPAREITA JA KOSKETTELEE NIITÄ	
17	får äta (.)  pappa?, (.)	
18	å den får äta mamma,	LEA KATSOO ANUA

Toisin kuin edellä analysoiduissa tapauksissa, opettaja ei näytä tässä tilanteessa juurikaan vaikuttavan siihen, että Lea vaihtaa ruotsiin. Lea puhuu opettajalle suomea, mutta Anulle ruotsia (r. 16–18). Opettaja reagoi Lean suomenkieliseen vuoroon ruotsiksi (r. 5), mutta ei ruotsinna esimerkiksi substantiivia *pallo* (*en boll / bollen*). Tästä huolimatta Lea jatkaa ruotsiksi ja tuo itse avainkäsitteet keskusteluun ruotsiksi. Ruotsinkielisistä vuoroista näkyy tässä tapauksessa suomen kielen vaikutus: subjektin ja objektin roolit kääntyvät päinvastaisiksi. Suomeksi sijaitavutus erottaisi subjektin ja objektin toisistaan (vrt. ´tämän pallon saa syödä isä´), mutta koska ruotsissa ei ole sijaitavutusta, ne olisi erotettava sanajärjestyksellä.

Lea selostaa omaa toimintaansa ruotsiksi. Päiväkotilasten keskusteluja tutkinut Karjalainen (1996: 220) toteaa, että oman toiminnan ja tapahtumien selostaminen on lasten keskusteluissa tyypillistä. Toisaalta opettajalla on alusta asti tapana tuoda toista kieltä vuorovaikutukseen juuri selostamalla ja sanallistamalla sekä lasten toimintaa että omaakin toimintaansa (ks. lukua 2.4). Toisena vuonna lapsetkin selostavat toimintaansa ruotsiksi. Vastaavia tapauksia nähtiin jo luvussa 5.3.2, mutta silloin käsiteltävänä oli kielenainesten kierrätys.

Analysoin lopuksi tapauksen, jossa Ulla jatkaa opettajan perustelemaa vuoroa. Toisin kuin edellä käsittelemissäni tapauksissa, koko keskustelu käydään ruotsiksi. Opettaja kehottaa Anua käsipesulle ja Rita kysyy, miksi kädet pitää pestä (r. 17). Opettaja esittää yhden syyn ja Ulla jatkaa tätä vuoroa lisäämällä toisenkin selityksen. Koska vuoro jatkaa Ritalle suunnattua vastausta, sen ensisijainen vastaanottaja on toinen lapsi eikä opettaja. Tästä huolimatta Ulla puhuu ruotsia.

#### 5. 31 LV II joulukuu / leipominen

- 12 V:       men Anu du måst först >gå å tvätta<  
 13           händerna?  
 14           (.)  
 15 Anu:       aa. ANU LÄHTEE  
 16 V:       (>nt< sant)  
 17 Rita:       varför.  
 18           (.)  
 19 V:       varför. för att man har <smutsiga händer>  
 20           (1.0)  
 21 V:       därför.  
 22 Ulla:       (nå) å de [e int       RÖLIT       ATT       ]  
 23 V:               [å: när man handskas me deg å mat ]  
 24 Ulla:       mamma å pappa sä- (.) mummi å vari säger (.) yäk.

Rita esittää Anulle suunnattuun direktiiviin kohdistuvan kysymyksen, johon opettaja vastaa. Ulla jatkaa vuorolla, joka on isovanhempien nimityksiä lukuun ottamatta ruotsia. Tämä osoittaa, että hän prosessoi toiselle lapselle suunnattua ruotsinkielistä puhetta ja jatkaa sitä ruotsiksi. Hän myös kytkee vuoronsa opettajan vuoroon ruotsiksi. Kiinnostavaa on, että hän käyttää ruotsia, vaikka tuo keskusteluun vanhempiensa ja isovanhempiensa äänen. Olen edellä todennut, että ensikielen avulla lapset pystyvät alkuvaiheesta alkaen kertomaan esimerkiksi kotona koetuista asioista, ja opettaja voi tuoda näihin tilanteisiin ruotsin kielen. Tästä keskustelusta näkyy, että toisena vuonna lapsi puhuu ruotsiksi omasta perheestään – siitäkin huolimatta, että vuoro on muotoiltu responssiksi toisen lapsen vuoroon.

#### **5.4.3 Pyyntö: kuvio *kan ja få***

Päätän ruotsinkielisten vuorojen käsittelyn pyyntöihin. Edellä on tarkasteltu pitkälti responsiivista toimintaa: olen analysoinut, miten lapset osoittavat ymmärtävänsä edellä sanottua (luku 4) ja miten he kierrättävät ruotsinkielistä puhetta. Vaikka kaikissa vuoroissa on sekä aloittavia että responsiivisia ominaisuuksia, pyytäminen on prototyyppisesti aloittavampi teko kuin esimerkiksi vastaaminen (ks. esim. Linell 2005). Pyytäminen ja luvallisuus ovat merkityksellisiä juuri lapsille, sillä he ovat pitkälti riippuvaisia aikuisen luvasta (Kauppinen 1998: 101). Ruotsiksi pyytäminen osoittaa, että lapsi hallitsee pyytämisen tavan, vaikka ei kuule edeltävää mallia. Analysoin tässä luvussa sellaisia pyyntöjä, jotka perustuvat tai voisivat perustua kuvioon *kan ja få* 'saisinko'. Luvussa 2.4.4 havaittiin, että tätä kuviota opetettiin jo alkuvaiheessa, ja lapset myös toistivat sitä spontaanisti.

Aloitin alkuvaiheen tapauksella, jossa lapsi käyttää kuviota mutta toteaa sen jälkeen, ettei vuoro ollutkaan pyyntö. Sen jälkeen käsittelen myöhempiä tapauksia, joissa kuviota käytetään pyytämistekoon. Lopuksi osoitan, että toisena vuonna kuvio on jo joustavassa käytössä: lapset eivät vain käytä sitä sellaisenaan vaan myös muunnellen. Tässä yhteydessä on kuitenkin syytä huomauttaa, että lapset pyytävät suomeksi toisenakin vuonna, vaikka suomenkielisiä pyyntöjä ei tässä käsitelläkään. Suomi säilyy lasten resurssina toisenakin vuonna ja opettaja myös hyväksyy suomenkieliset pyyntöet kaikissa tilanteissa. Tästä syystä ruotsiksi pyytäminen osoittaa myös, että lapsi haluaa esittää pyyntönsä ruotsiksi.

### *Alkuvaihe: imitoiva käyttö*

Erityisesti toisella keruukerralla, ensimmäisen vuoden lokakuussa, pyytämiskuviota *kan ja få* opetetaan ja lapset myös toistelevat sitä (ks. lukua 2.4.3). Seuraavasta näkyy, että Rita ikään kuin maistelee kuviota. Kuvio *kan ja få knäckerbröd* 'saisinko näkkileipää' on tuotu keskusteluun hetkeä aiemmin, kun yksi lapsista on pyytänyt näkkileipää huutamalla. Tämän jälkeen kuviota on myös toisteltu. Näyttää siltä, että juuri ilmaus *knäckebröd* saa Ritan hetken kuluttua kokeilemaan kuviota; hän toistaa kuvion sen jälkeen, kun opettaja on käyttänyt sanaa. Jos Ritan vuoro (r. 6) sijoitettaisiin aloittavuus–responsiivisuus-akselille, voitaisiin todeta, että kuvio on tässä pikemminkin responsiivisessa kuin aloittavassa käytössä. Opettaja kuitenkin käsittelee vuoroa aloittavana; hän vastaa (r. 7) ja ojentaa leivät (r. 8).

5.33 LVI lokakuu / ruokailu

RITA ON VIENYT LAUTASENSA, OPETTAJA OJENTAA LEIPÄÄ

- 01 Rita:     ↑<en minä: ota näitä:>.     RITA TYÖNTÄÄ VOIN JA LEIVÄT KAUEMMAS  
02 P:       vill du inte ha smörgås.  
03 Rita:     en ota.  
04 P:       inte knäckebröd heller.  
05           (0.5)  
06 Rita:     @ka:n ja få: knäcke(-)@  
07 P:       nå de kan du.  
08           P OJENTAA RITALLE NÄKKILEIVÄT  
09 Rita:     en ota. (.) hehehe  
10 P:       nå du sa ju kan ja få  
11 Rita:     mä vaan (.) mä ↑sanoin kuitenkin.

Cook (1997) esittää, että pienelle lapselle kielen ensisijainen funktio ei ole merkitysten välittäminen, vaan kieli koostuu äännejonoista, jotka kuulostavat mukavilta ja joilla voi leikkiä. Rita ilmaisee tässä eksplisiittisesti, etteivät sanominen ja haluaminen kytkeydy toisiinsa (r. 11). Hän on sanonut kuvion huvikseen. Jo edeltävä toiminta kertoo, ettei hän ole ottamassa leipää; hän on työntänyt leivät kauemmas ja todennut suomeksi, ettei halua niitä. Myös sanomistavassa (r. 6) on etäännyttäviä efektejä: hän muuttaa ääntään ja rytmittää fraasin niin, että se kuulostaa pikemminkin lorulta tai laululta. Kuten aikaisemmista luvuista on nähty, lapset keskittyvät aluksi ei-sanalliseen toimintaan, jota ymmärtävät alusta asti, mutta opettajien puhuma ruotsi näyttäytyy heille ensin äännejonoina, joiden merkityksestä he ottavat selvää tilanteen ja ensikielensä perusteella. Itselleen tärkeät asiat he ilmaisevat aluksi suomeksi. Käsittelemisen seuraavaksi myöhempiä tapauksia, joissa lapset käyttävät ruotsia pyytämiseen.

### *Oman tahdon ilmaiseminen*

Aloitin tapauksista, joissa pyyntöön käytetään kuviota *kan ja få*. Lea pyytää lautasliinoja, Meri margariinia ja Santtu ja Rita piparkakun leipomisessa tarvitsemiin esineitä. Esimerkki 5.34 on ensimmäisen vuoden maaliskuulta aamupalalta.

5.34 LV I maaliskuu / aamupala

01 Lea: hei.

02 (.)

LEA KÄÄNTYY KATSOMAAN V:A

03 kan ja hå paper.<sup>55</sup>

04 V: jä. (.) vassågod

V OJENTAA SERVETIT

Lea ei imitoi opettajaa, vaan näyttäisi muodostavan pyynnön juuri tässä. Esimerkki osoittaa, että hän on oppinut kuvion, sillä hän ei poimi sitä edeltävästä puheesta. Kuviota ei ole käytetty juuri edellä, ja aloittavuudesta kertoo myös partikkeli *hei*, jolla Lea kiinnittää opettajan huomion.

Substantiivi *paper* spesifioi pyynnön kohteen. Se ei näytä suomenkieliseltä, sillä siitä puuttuu sananloppuinen vokaali ja sijataivutus, mutta se ei myöskään vastaa täysin ruotsinkielistä substantiivia *papper* 'paperi'; konsonantti on lyhyt kuten suomessa, ja *r*-äännettä edeltävä vokaali on äännetty suomen mukaisesti.<sup>56</sup> Kuten edelläkin on todettu, suomessa ja ruotsissa on joukko samankuuloisia sanoja.<sup>57</sup> Vaikka *paperi* ja *papper* eivät ole täysin samankuuloisia, ne muistuttavat toisiaan. Clyne (2003: 164–165) on kiinnittänyt huomiota siihen, että riittävän samankaltaiset sanat voivat langeta kaksikielisen puhujan kielisysteemissä yhteen – puhuja voi käsitellä niitä homofoneina. Puheessa tämä näkyy kompromissimuotoina: ääntämistapana, joka lankeaa kielten ääntämistavan väliin. Kuten luvusta 4.2 ilmeni, tutkimukseeni osallistuvat lapset toistivat alkuvaiheessa opettajan käyttämiä ruotsinkielisiä sanoja tavalla, joka vei tulkintaa suomen kielen suuntaan, ja tulkitsivat sanoja sen jälkeen ikään kuin ne olisivat suomea.

Seuraava esimerkki on toisen vuoden keväältä. Meri pyytää margariinia ruotsiksi:

5.35 LV II toukokuu / aamupala

Meri: kan ja få margarīn.

<sup>55</sup> Lealla on jonkin verran äännesubstituutioita. Hän korvaa esimerkiksi *l*-äänteen *h*:lla ensikielessäänkin. Tässä on ilmeistä, että hän tähtää ilmaukseen *kan ja få* 'saisinko'.

<sup>56</sup> Ruotsinmukainen ääntämystapa olisi [pappär], mutta Lea sanoo [paper].

<sup>57</sup> Lean käyttämä partikkeli *hei* on puheessa täysin samankuuloinen ja se kuuluukin kielten yhteiselle alueelle.



Seuraavat pyynnöt ovat joulukuun leipomistilanteesta (ks. lukua 5.3). Pöydällä lasten edessä on erilaisia muotteja ja rei'itin, jolla piparkakkuihin voi tehdä reikiä. Lapset pyytävät muun muassa näitä esineitä:

5.36 LV II joulukuu / leipominen

- 01 Rita: kan ja få de stora hjärta.  
 02 RITA KUROTAA SYDÄNMUOTTIA KOHTI, V ANTAA SEN HÄNELLE  
 03 V: varsågod.  
 ((poistettu 7 riviä, V puhuu toiselle lapselle))  
 10 Rita: kan ja få också ett hå?  
 11 V: .m:?  
 12 Santtu: kan ja få en stora hjärta.

5.37 LV II Joulukuu / leipominen

- Santtu: kan ja få de(n) stora hjärta.

Rita ja Santtu pyytävät esineitä, joita haluavat itselleen: sydänmuottia ja rei'itintä. He viittaavat myös tarkoitteisiin ruotsiksi: *de stora hjärta*, *en stora hjärta*, *ett hå*. Rita lisää lausumaansa inklusiivisen fokuspartikkelin *också* 'myös', joka kytkee pyynnön edelliseen ja merkitsee sen järjestyksessä toiseksi. Hän on edellä pyytänyt sydänmuottia, ja nyt hän pyytää vielä rei'itintä (esim. 5.36, r. 10). NP *ett hå* (r. 1) viittaa sananmukaisesti reikään, joka syntyy rei'ittämisen tuloksena. Seuraavasta esimerkistä 5.38 (r. 7) näkyy, että myös opettaja käyttää substantiivia *hå* viitatessaan kyseiseen esineeseen, vaikka käyttääkin pitempää ilmausta (*dendär som man gör **hå** me:*) 'sen jolla tehdään reikiä'.

Käsittelen seuraavaksi pyyntöjä, joissa kuvio ei toistu samanlaisena, vaan se on joustavassa käytössä. Suurin osa tapauksista on samasta leipomistilanteesta kuin edeltävät esimerkit. Joustavat käytöt eivät siis osoita muutosta suhteessa edellä käsiteltyihin esimerkkeihin vaan tapaukset osoittavat yhdessä, että lapsilla on hallussaan useita erilaisia tapoja pyytää ruotsiksi.

### *Joustava käyttö*

Seuraavassa Santtu aloittaa kuviolla *kan ja få*, mutta jatkaa pyynnöllä, joka jäsentyy pelkän *få*-verbin varaan. Hän jatkaa ruotsiksi, vaikka joutuu selittämään, mitä esinettä tarkoittaa ja vaikka pyyntö on suunnattu toiselle lapselle (r. 11).

5.38 LV II joulukuu / leipominen

- 01 SANTTU NOUSEE SEISOMAAN JA KATSELEE PÖYTÄÄ  
 02 Santtu: KAN JA FÅ DEN (.) lite längre (ba-) (.) den [vita ]  
 03 V: [va behov-]  
 04 Santtu: den vita.  
 05 V: den vita va då.

06 Santtu: den vita (.) den [di-  
 07 V: [aj den där som man gör hål me: (.)  
 08 vart kom den nu.  
 09 Santtu: Elli har de.  
 10 V: Elli har de. (.) a-  
 11 Santtu: Elli får ja. SANTTU KATSOO ELLIÄ

Viimeinen pyyntö jäsentyy pelkän *få*-verbin varaan. Tämä edellyttää myös sanajärjestyksen muuntelua: kuviossa *kan ja få* subjekti edeltää verbiä *få*. Kuten näkyy, Santtu käyttää ruotsin mukaista sanajärjestystä. Samaa sanajärjestykseen päädyttäisiin tosin suomen kielenkin perusteella: 'Elli saanks mä'.

Santtu viittaa havittelemaansa esineeseen värin perusteella (r. 2). Kuten edeltäkin näkyi, kyseiseen esineeseen viitataan useilla erilaisilla ilmauksilla, eikä sillä näytä tässä tilanteessa olevan yksiselitteistä nimitystä kummallakaan kielellä. Koska esine on esillä, sen nimeäminen ei ole edes välttämätöntä, vaan tyypillisin on pronomini-*viittaus* *den* (vrt. luvun 5.3.2 esimerkkeihin ja lukuun 3.2). Toisaalta nimeämättömyyteen voi vaikuttaa sekin, että esine on hankalammin nimettävä kuin esimerkiksi muotit, joihin viitataan tyypillisesti nimeämällä kuvio, jota muotti esittää.

Esimerkeistä näkyy, ettei NP:n muoto kaikissa tapauksissa noudata ruotsin kielen konventioita. Esimerkiksi sydänmuotista Santtu käyttää lausekkeita *en stora hjärta* ja *de(n) stora hjärta* pro *ett stort hjärta*, *det stora hjärtat*. Tämä osoittaa hänen oppineen, että substantiivilausekkeella on kaksi muotoa, mutta samalla näkyy, ettei hän vielä yllä täysin ruotsin kielen konventioiden mukaiseen ilmaisuun. Hän näyttää esimerkiksi käsittelevän substantiivia *hjärta* *en*-sanana (utrum). Rita sen sijaan käsittelee sekä substantiivia *hjärta* että substantiivia *hål* *ett*-sanoina (neutrum), eli hän on tässä suhteessa omaksunut ruotsin kielen konventiot. Toisenakin vuonna suurin osa lapsista käyttää artikkelia *en* myös *ett*-sanoista, esimerkiksi juuri "*en hål*" ja "*en hjärta*." *En*-sanat ovat ruotsin kielessä yleisempiä, koska kielihistoriallisesti kolmen suvun järjestelmästä (maskuliini, feminiini ja neutri) maskuliini ja feminiini ovat langenneet yhteen, ja ne muodostavat nykykielessä suuremman *en*-sanojen ryhmän (utrum) (Hultman 2003: 48–50). Lapset valitsevat siis prototyyppisemmän vaihtoehdon.

Seuraavat tapaukset osoittavat, että pyytämiskuvio varioi myös verbin täydennyksen osalta: täydennys voi olla NP tai verbi, ja sitä voi edeltää partikkeli.

5.39 LV II joulukuu / leipominen

Santtu: FÅR JA DEN STORA hjärtan.

5.40 LV II joulukuu / leipominen

SANTTU OSOITTAA KATILLA OLEVAA PAISTINLASTAA

Santtu: får ja lite den.

5.41 LV II joulukuu / leipominen

Santtu: får ja äta nu den.

5.42 LV II toukokuu / aamupala

Meri: får ja ↑också kanel.

Seuraavat pyynnöt muistuttavat hahmoltaan kuviota *kan ja få*, mutta kuvion osat ovat vaihtuneet. Molemmissa on kuitenkin verbi *kan* + PRON + V.

5.43 LV II toukokuu / aamulla

01 Lea: ↑Vikke:.

02 (.)

V SAAPUU HUONEESEEN RUOKAKÄRRYN KANSSA

03 V: jo:

04 (0.5)

05 Lea: kan ja gå sen (.) när ja har äti (.) dockhemme?

5.44 LV II joulukuu / leipominen

ANU OJENTAA KÄDEN JUKALLA OLEVAA REI'ITINTÄ KOHTI

Anu: kan du ge den åt mej?

Lean vuoro on vuorovaikutusta aloittava: tämä näkyy puhuttelusta (esim. 5.43, r. 1) ja siitä, että opettaja on Lean aloittaessa vasta saapumassa huoneeseen. Lea pyytää lupaa mennä leikkimään nukkekodilla aamiaisen jälkeen. Näiden asioiden ilmaiseminen edellyttää tässä pitkähköä vuoroa. Lea liittää lausumat toisiinsa temporaalista suhdetta ilmaisevilla konnektoreilla *sen* 'sitten' ja *när* 'kun'. Ajanilmaus on siinä mielessä kompleksinen, että se sisältää viittauksen sekä tulevaan *sen* 'sitten' että menneeseen *när ja har äti* 'kun olen syönyt'. Liekon (1993) mukaan lapset hallitsevat temporaaliset lauseyhdistykset ensikielellään noin kolmen vuoden iässä. Lea on tässä vaiheessa 5-vuotias ja hän on kielikylvyssä toista vuotta.

Esimerkissä 5.44 Anu pyytää Jukalta rei'itintä. Hän siis puhuu ruotsia, vaikka pyyntö on suunnattu toiselle lapselle. Hän ilmaisee ruotsiksi myös sen, että esine olisi annettava hänelle itselleen: *åt mej* 'minulle'. Opettaja on noin neljä minuuttia aikaisemmin kehottanut Anua antamaan rei'ittimen Ullalle lausumalla *ger du den åt Ulla* 'annatko sen Ullalle' (esim. 5.16a r. 8). Tästä vuorosta Anu on siis saanut yhden mallin, jossa esiintyy sekä verbi *ge* ja prepositio *åt*. Todennäköisesti tällaista konstruktia on kuitenkin käytetty useamminkin, sillä preposition *åt* tyypillinen esiintymispaikka on juuri verbin *ge* 'antaa' yhteydessä (Martola 2009: 56), ja se on frekventti erityisesti suomenruotsissa (Silén 2009).

## 5.5 Yhteenveto

Olen tässä luvussa analysoinut lasten ruotsinkielistä puhetta erityisesti kielenainesten kierrättämisen kannalta. Kierrätystä on aikaisemmin analysoitu vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen resurssina erityisesti oppimisen alkuvaiheessa. Tutkimuksissa on osoitettu, että edellä sanotun kierrättäminen mahdollistaa osallistumisen jo vähäiselläkin kielitaidolla. Näissä tutkimuksissa osallistujilla ei kuitenkaan ole muuta yhteistä kieltä kuin se, jota toinen tai toiset osapuolet ovat oppimassa. Koska kielikylpylapset voivat puhua ensikieltään, opettajan puheen kierrättäminen ei ole ainoa tapa, jolla he voivat osallistua vuorovaikutukseen. Tutkimukseni perusteella kierrättäminen selittää toisen kielen käyttöä myös sellaisessa vuorovaikutuksessa, jossa osallistujilla on ensikielikin käytössään. Tutkimukseni osoittaa myös, että kierrätys selittää oppimista myös siinä vaiheessa, kun osallistujat jo osaavat toista kieltä melko hyvin.

Olen analysoinut kierrätystä sekä alkuvaiheen että myöhempien vaiheiden ilmiönä. Alkuvaiheessa kierrätetyiksi tulevat yksittäiset lekseemit, esimerkiksi substantiivit, kvanttorit *mycke* ja *lite* sekä numeraalit, joita lapset liittävät suomenkielisiin vuoroihinsa. Myöhemmissä vaiheissa kierrätetyiksi tulevat myös verbit ja opettajan käyttämät syntaktiset rakenteet. Erityisesti rakenteiden kierrättäminen todistaa hyvistä osaamisesta: se osoittaa, että lapsi pystyy analysoimaan edellisen vuoron sen syntaktista rakennetta myöten ja muokkaamaan kierrättämiään kielenaineiksi omien tarkoituksperiensä mukaan. Mitä kauemmin lapset ovat olleet kielikylvyssä, sitä enemmän he käyttävät myös sellaista ruotsia, jota ei ole kierrätetty edeltävistä vuoroista. Tämä osoittaa, että he osaavat käyttämänsä ilmaukset.

Päätin luvun analysoimalla sellaisia ruotsinkielisiä vuoroja, joita lapset eivät kierrättäneet edeltä. Aloitin riimittelystä, joka perustuu äänteelliseen muunteluun. Riimittelyssä tulee näkyväksi kielellinen luovuus ja variaatio. Lapset luovat sanoja, jotka kuulostavat ruotsilta, mutta joilla ei ole konventionaalista merkitystä. Ne eivät siis voi perustua aiemmin kuullun uudelleen käyttämiseen, vaan ne osoittavat, että lapsi luonut ilmauksen itse. Oppimisen kannalta olennaista näissä tapauksissa on se, että ilmaukset perustuvat ruotsin kielen mukaisiin malleihin. Tämä osoittaa, että opettajalta kuullut kielen käytön mallit ovat kertyneet resursseiksi, joita lapset voivat soveltaa ja käyttää joustavasti. Riimittelytapaukset havainnollistavat hyvin myös arkipuheen improvisoivaa olemusta: sitä, ettei puhuminen ole pelkkää toisilta kuullun toistamista vaan perustavasti uuden luomista (ks. Breyer ym. 2011).

Analysoin myös jaksoja, joissa lapsi aloittaa suomeksi mutta vaihtaa ruotsiin joko spontaanisti tai opettajan vuoron jälkeen. Monia tapauksista voitaisiin analysoida koodinvaihtona. Koodinvaihtoa on käsitelty myös kompensatorisena strategiana – keinona, johon turvaudutaan, kun kohdekieliset resurssit eivät riitä (esim. R. Ellis 1985: 184). Silloin, kun vaihto tapahtuu ensikielestä toiseen kieleen, vaihtaminen todistaa väistämättä kielitaidosta. Ennen kaikkea suomesta ruotsiin vaihtaminen ilmentää sitä vaivattomuutta, joka on tyypillistä kielikylpypäiväkodissa tapahtuvalle toisen kielen käytölle.

Tämän luvun viimeisessä jaksossa analysoin ruotsinkielisiä pyyntöjä. Niitä käsittelin ennen muuta siksi, että pyynnöt ovat aloittavampia vuoroja kuin esimerkiksi vastaukset, eivätkä ne siksi ole perustavasti kytköksissä edeltävään vuoroon. Ne eivät siis lähtökohtaisesti hyödynnä sitä sanallista ainesta, joka on ilmipantuna välittömästi edellä. Tekona taas pyytäminen on pikemminkin oman tahdon ilmaisemista kuin toisen mukaan toimimista. Ruotsiksi pyytäminen osoittaakin, että lapsi ilmaisee tahtoaan ruotsiksi. Koska suomenkielisetkin pyynnöt hyväksytään, ruotsin käyttäminen ilmaisee myös, että lapsi valitsee ruotsinkielisen tavan muista syistä kuin siksi, että ruotsinkielinen pyyntö tulisi todennäköisemmin täytetyksi.

Olen pyrkinyt tässä luvussa valottamaan oppimisprosessia erityisesti toisen kielen puhumisen kannalta. Kierrätystapauksia analysoidessani olen tukeutunut erityisesti dialogisen syntaksin näkemykseen kierrätyksestä vuorovaikutuksen läpikäyvänä piirteenä, joka ulottuu kaikille kielen tasoille. Tämän suuntauksen tutkimuskohteena ei ole aikaisemmin ollut kielen oppiminen vaan se, miten puhujat käyttävät edellä sanottua hyväkseen uusia vuoroja muotoillessaan. Tämän näkemyksen mukaan sekä keskustelupuhe että kieliopilliset kategoriat ovat seurausta vuorovaikutustoiminnasta (ks. Anward 2005; Auer ja Pfänder 2011). Tästä näkökulmasta katsottuna myös päiväkodin arkivuorovaikutuksessa tapahtuva toisen kielen oppiminen syntyy vuorovaikutuksessa luonnostaan: kun ruotsia puhuva opettaja osallistuu keskusteluihin lasten kanssa, hänen vuoronsa asettuvat kierrätettäviksi.

Vaikka kierrättäminen muuttaa muotoaan lasten kielitaidon kehittyessä, analysoimiani tapauksia yhdistää se, ettei kierrätettyjä ilmauksia nosteta fokukseen vaan kierrättäminen näyttäisi tapahtuvan huomaamatta. Kielenainesten kierrätys ilmentää siis sellaista oppimista, jota ei nosteta keskustelun pintaan. Voidaan myös ajatella, että se ilmentää lasten hiljaista tietoa: osaamista, johon he nojaavat, mutta jota he eivät pystyisi eksplikoimaan (ks. Polanyi 1967). Toisaalta nähdään, että hiljainenkin tieto perustuu edeltäviin julkilausuttuihin puheenvuoroihin.

## 6 TUTKIMUSTULOSTEN JA -MENETELMÄN POHDINTAA

Pohdin tässä luvussa, millaisena päiväkodin arkitilanteissa tapahtuva toisen kielen oppiminen ja sen keskustelunanalyttinen selvittäminen näyttäytyvät tutkimukseni valossa. Aloitan kokoamalla yhteen analyysilukujen tulokset (6.1). Sen jälkeen käyn läpi tässä tutkimuksessa identifioimani toisen kielen oppimista ilmentävät muutokset ja näytän esimerkin toisenlaisesta näkökulmasta, muutoksen eksplikoimisesta (6.2). Kokoan myös yhteen lasten yksilöllisiä piirteitä ja pohdin siinä yhteydessä keskustelunanalyysin mahdollisuuksia ja rajoja, kun tutkimuskohteena on toisen kielen oppiminen (6.3). Päätän tutkimukseni pohtimalla, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuva toisen kielen oppiminen kertoo opittavasta ilmiöstä eli kielestä (6.4).

### 6.1 Toisen kielen oppiminen päiväkodin arkitilanteissa

Tämän tutkimuksen tavoite on ollut oppimisen tavan selvittäminen. Oppimista ilmentävien muutosten pitkittäinen tarkastelu luo tälle tavoitteelle taustan. Olen analysoinut vuorovaikutusta erityisesti siltä kannalta, miten lapset sitä tulkitsevat. En siis ole pyrkinyt selvittämään, millaisia kielellisiä malleja opettajat tarjoavat lapsille tai miten he korjaavat heidän puhettaan, vaan olen analysoinut, miten lapset tulkitsevat tilanteita. Tähän olen päässyt käsiksi analysoimalla lasten vuorovaikutustoimintaa, erityisesti heidän puhettaan. Kielen oppimisen tutkimuksen käsittein voitaisiin ajaltella, että olen pyrkinyt tavoittamaan affordanssia: sellaista oppimisen kannalta käyttökelpoista materiaalia, jonka käyttökelpoisuuden määrittelee kielen oppija itse (ks. esim. van Lier 2000: 252–253; Suni 2008: 201–202). Tämän tutkimuksen tavoite ei ole ollut selvittää, millaista tämä materiaali on, vaan miten lapset sitä käyttävät. Erityisesti spontaanit suomenkieliset vuorot tarjoavat pääsyn siihen, mitä lapset pitävät itselleen merkityksellisenä jo toisen kielen oppimisen alkuvaiheessa.

Menetelmänä käyttämäni keskustelunanalyysi mahdollistaa vuorovaikutuksen reaaliaikaisen etenemisen analysoimisen. Olen analysoinut oppimistilanteita niiden yksityiskohtia myöten, ja analyysi on ulottunut olennaisesti myös ei-sanalliseen toimintaan. Olen tarkastellut, millaisia edellytyksiä päiväkodin arkitilanteet tarjoavat toisen kielen oppimiselle, miten lapset tulkitsevat opettajan toimintaa ja miten he alkavat itse puhua ruotsia. Keskustelunanalyttisen menetel-

män mukaisesti tutkittavat ilmiöt ovat nousseet aineistosta eivätkä aikaisemmista tutkimuksista.

Kielikylpypäiväkodin vuorovaikutuksesta tekee erityisen se, että lapsilla on yhteinen ensikieli. Vaikka opettajat puhuvat koko ajan ruotsia, he ymmärtävät suomea, ja lapset voivat puhua suomea vapaasti. Ensikielen merkitys nousee esiin kaikissa tutkimukseni luvuissa. Ensinnäkin se toimii välineenä, jonka avulla opettaja pitää yhteyttä vanhempiin. Vanhempien ei siis tarvitse osata ruotsia, vaikka heidän lapsensa ovat kielikylvyssä. Tässä suhteessa tilanne on siis aivan erilainen kuin esimerkiksi sellaisilla maahanmuuttajataustaisilla perheillä, joiden lapset ovat suomenkielisessä päiväkodissa. Kielikylpy onkin perheiden näkökulmasta vapaaehtoinen valinta.

Koska opettajat osaavat suomea, he ymmärtävät, miten lapset tulkitsevat heidän puhettaan. Tästä syystä he pystyvät myös muokkaamaan vuorovaikutusta niin, että lasten on helpompi sitä ymmärtää. He voivat nojata lasten sanallisiin tulkintoihin ja viedä vuorovaikutusta sellaisiin suuntiin, jotka ovat lähempänä lapsen näkökulmaa. Tämä näkyy sekä puheenaiheiden valinnassa että vuorojen muotoilussa. Opettajat osallistuvat usein lasten aloittamiin puheenaiheisiin esimerkiksi kysymällä. Jos lapsen vastaus osoittaa, että ymmärtäminen on tavalla tai toisella ongelmallista, opettaja voi muotoilla seuraavan vuoronsa sellaiseksi, johon lapsen edellinen vuoro olisi sopinut vastaukseksi. Näin lapsen toiminta tulee tulkituksi tilanteeseen sopivana ikään kuin jälkikäteen. Olen osoittanut, että opettajat käsittelevät lasten toimintaa meneillään olevan vuorovaikutuksen kannalta relevanttina, vaikka toiminta ei sitä sinänsä osoittaisikaan. Tässä mielessä he toimivat pientä lasta hoitavan vanhemman tavoin.

Opettajat toimivat monissa tilanteissa sensitiivisesti: he tulkitsevat lapsia näiden näkökulmaa korostavalla ymmärtävällä tavalla. Ensikielen oppimista käsittelevissä tutkimuksissa on osoitettu, että äidin sensitiivisyys edistää ensikielen oppimista. Voidaan olettaa, että sensitiivisyys vaikuttaa positiivisesti myös päiväkodissa tapahtuvaan toisen kielen oppimiseen. Se vaikuttanee olennaisesti etenkin asenteeseen, jonka lapset omaksuvat ruotsin kieltä kohtaan. Tässä tutkimuksessa olen valottanut erityisesti sitä, miten sensitiivinen toiminta muotoutuu osallistujien yhteistyönä reaaliajassa. Koska kielikylpyyn tulevat lapset osaavat jo ilmaista itseään ensikielellään, sensitiivisten tulkintojen edellytys on se, että opettajat ymmärtävät lasten puhetta hyvin.

Ensikielellään lapset voivat ilmaista itseään siten kuin haluavat eivätkä vain siten kuin osaavat. Lisäksi he voivat alusta asti viedä vuorovaikutusta tilanteiden ulkopuolelle esimerkiksi kertomalla aikaisemmista kokemuksistaan. Kielen oppimisen näkökulmasta tästä on se etu, että opettajat voivat lasten keskusteluihin

osallistumalla tuoda ruotsin kieltä myös puheella luotuihin tilanteisiin. Myöhemmissäkin vaiheissa lapset osoittavat ymmärryksensä opettajan puheesta usein suomeksi. Etenkin kertovat vuorot ilmaisevat, miten he liittävät omat kokemuksensa edellä sanottuun. Jos lapsilla olisi käytössään vain kielikylpykieli, heidän mahdollisuutensa kertoa kokemuksistaan olisivat huomattavasti rajallisemmat. Samoin tutkijalla olisi rajallisempi pääsy heidän oppimiseensa.

Ensikieli on merkittävä resurssi myös toisen kielen puhumisessa: se on kehys, johon lapset aluksi liittävät opettajalta kuulemiaan ruotsinkielisiä ilmauksia. Vaikka lapset ottavat käyttöönsä ruotsinkielisiä ilmauksia jo varhain, he osoittavat suomeksi, millä tavalla ne ovat relevantteja meneillään olevassa toiminnassa. Oppimistilanteiden kannalta merkittävää on myös se, että ensikieli on lapsille yhteinen. Koska lapset ymmärtävät toisiaan, he voivat oppia toista kieltä yhdessä. Näin he pääsevät osallisiksi myös toistensa tavoista oppia. Tämä tutkimus vahvistaakin sitä aikaiseman tutkimuksen linjaa, jossa korostetaan yhteisen ensikielen merkitystä. Juuri ensikielen kehityksestä huolehtiminen erottaa kielikylpymenetelmän sellaisista assimiloivista ohjelmista, jotka johtavat pitkällä tähtäimellä kielen vaihtumiseen. Tästä syystä kielikylpy on rikastava ohjelma, joka tähtää lisäävään kaksikielisyyteen.

Alkuvaiheen vuorovaikutustilanteiden analyysit osoittivat, että toisen kielen opettaminen nivoutuu osaksi päiväkodissa tapahtuvaa hoivaa. Kielikylpymenetelmä perustuu siihen, että hoiva on ruotsinkielistä. Hoivaan liittyy myös sosiaalisten normien opettamista, ja siitä syystä vuorovaikutuksessa on väistämättä myös opettavia piirteitä. Toinen kieli on tavalla tai toisella läsnä silloinkin, kun sitä ei erityisesti opeteta, sillä sosiaalisia normeja välitetään pitkälti puhumalla. Opettaja voi tuoda ruotsin kieltä myös lasten tarinoihin reagoimalla niihin ruotsiksi. Yleisesti ottaen voidaan todeta, että tutkimassani päiväkotiryhmässä lapsilla on mahdollisuus saada kokonaisvaltainen kokemus siitä, että heitä on hoivattu, kuunneltu ja ymmärretty ruotsiksi.

Ymmärtämisen edellytysten analysoiminen (luku 3) nosti esiin puheen ja ei-sanallisten resurssien yhteyden. Yhteys on osoitettu jo aikaisemmin: Goffman (1964) totesi jo aikanaan, että puhe syntyy tilanteissa, joissa ei välttämättä puhuta. Keskusteluanalyysin avulla päästään käsiksi siihen, miten osallistujat käyttävät tilanteisia resursseja – esineitä, eleitä ja tilaa – hyväkseen reaaliajassa. Tässä tutkimuksessa olen analysoinut sanallisten ja ei-sanallisten resurssien yhteispeliä erityisesti siltä kannalta, miten vuorovaikutus palvelee toisen kielen oppimista. Esimerkiksi ymmärtämistä mittaavien testien kannalta tilanteiden tulkitsemista on pidetty ongelmallisena, koska aina ei voida tietää, miltä osin tulkinat perustuvat kielen ymmärtämiseen ja miltä osin tilanteeseen perustuvaan



päätelyyn. Eron tekeminen on erityisen ongelmallista silloin, kun testataan lapsia (ks. Donaldson 1978). Tämä tutkimus on näyttänyt, kuinka kielen ymmärtäminen ja tilanteeseen perustuva päätely ovat yhteenkietoutuneita, eikä niitä sen vuoksi voi eikä tarvitsekaan erottaa. Tässä tutkimuksessa tilanteiden tulkitseminen on ollut olennainen tutkimuskohde. Kiinnostavaa ei kuitenkaan ole se, että lapset tulkitsevat tilanteita vaan se, miten tilanteiden tulkitseminen mahdollistaa puheen ymmärtämisen ja toisen kielen oppimisen. Viime kädessä olen kiinnostunut siitä, mitä tämä kertoo vuorovaikutuksesta ja kielestä.<sup>58</sup>

Alkuvaiheen vuorovaikutuksen analyyseissa nousi esiin, että osallistujat orientoituvat vuorovaikutuksen sujuvuuteen. Lapset eivät nosta ymmärrysongelmia esiin silloinkaan, kun heidän toimintansa osoittaa, että ymmärtäminen on tavalla tai toisella ongelmallista. Tämä johtaa pohtimaan kysymystä siitä, perustuuko oppiminen yhteisymmärrykseen vai ymmärrysongelmiin (ks. Firth ja Wagner 2007; Wootton 1997: 11). Perinteisissä kielen oppimisen tutkimuksissa muutoksen liikkeelle panevana voimana on pidetty ongelmia, joita oppija kohtaa (esim. Long 1996). Myös keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa tutkimuskohdeeksi on tyypillisesti valittu sellaisia keskustelujaksoja, joissa osallistujat käsittelevät puheen ongelmakohtia. Nämä jaksot näyttävätkin oppimisen kannalta otollisilta, sillä ongelmallinen ilmaus nostetaan keskustelun pintaan ja siitä neuvotellaan yhdessä. Onkin kiinnostavaa, että vaikka tutkimustraditioiden välillä on ollut suuria näkemyseroja (ks. esim. Firth ja Wagner 2007), molemmissa on kuitenkin päädytty pitkälti ongelmajaksojen tarkastelemiseen. Jos tutkimuskohteena ovat juuri ongelmankäsittelyjaksot, tutkimukset voivat tietenkin kertoa vain näiden toimintajaksojen tarjoamista oppimismahdollisuuksista.

Ensikieltään oppivan lapsen pyyntöjen kehittymistä tutkinut Wootton (1997) ja toisen kielen oppimisen alalla taas Firth ja Wagner (2007) ovat kyseenalaistaneet näkemyksen, jonka mukaan oppiminen perustuisi ongelmien käsittelyyn. Wootton osoittaa lapsen nojaavan yhteisymmärrykseen, joka perustuu edellä sanottuun. Firth ja Wagner taas toteavat, ettei näkemys ongelmiin perustuvasta oppimisesta tavoita kielen oppimisen ydintä, sillä selitysvoima rajoittuu sanaston oppimiseen ja ongelmat ovat ainakin heidän tallentamissaan arkisissa vuorovaikutustilanteissa aivan liian harvinaisia muodostaakseen oppimisen perustan.

Tutkimassani ryhmässä vuorovaikutuksen perustava piirre on keskinäinen ymmärtäminen. Vaikka lapset eivät alkuvaiheessa ymmärrä opettajan puhetta, he ymmärtävät yleensä, mitä tämä tekee, ja toimivat ikään kuin ymmärtäisivät

---

<sup>58</sup> Tässä mielessä näkökulmani on siis ollut perustavasti erilainen kuin interaktionaalisissa toisen kielen oppimisen tutkimuksissa, joissa vuorovaikutusta pidetään kiinnostavana vain siinä määrin kuin se kertoo oppimisesta (esim. Gass 1998; Kasper 1997; Long 1997).

puhettakin. Vastaavasti opettaja muokkaa toimintaansa lasten toiminnan perusteella siten, että näiden edeltävä toiminta näyttäytyy relevanttina – hänkin siis toimii ikään kuin ymmärtäminen olisi ongelmatonta. Orientoituminen ymmärtämiseen eikä sen ongelmiin erityisesti oppimisen alkuvaiheessa osoittaa, että oppiminen ainakin tässä ryhmässä perustuu yhteisymmärrykseen. Lapset alkavat nostaa ymmärrysongelmia esiin vasta siinä vaiheessa, kun jo ymmärtävät varsin paljon ruotsia (luku 4.4). Oppiminen ei kuitenkaan ala vasta silloin, vaan ongelmien esiin nostaminen kertoo pikemminkin siitä, että merkittävää oppimista on jo tapahtunut.

Lapset alkavat myös puhua ruotsia tilanteissa, joissa vuorovaikutus on ymmärrettyä. Kierrätystapausten analysoiminen osoitti, että ruotsinkielinen puhe syntyy ikään kuin vuorovaikutuksen sivutuotteena, kun lapset osallistuvat keskusteluihin ruotsia puhuvien opettajien kanssa. Tutkimuksestani näkyy, etteivät kierrätystapaukset ole erityisesti ongelmankäsittelyjaksojen ilmiö. Koska lapsilla on myös ensikieli käytössään, kierrättäminen ei myöskään ole selviytymiskeino, jolla he voivat osallistua keskusteluihin vähäisellä kielitaidollaan. Sen sijaan edellä sanotun kierrättäminen näyttää olevan vuorovaikutuksen perustava piirre, joka selittää toisen kielen oppimista sekä alkuvaiheessa että myöhemmin. Kun opettaja keskustelee lasten kanssa, hänen ruotsinkielinen puheensa asettuu kierrätettäväksi.

Toisen kielen oppiminen päiväkodin arkitilanteissa näyttää siis perustuvan samoihin mekanismeihin kuin vuorovaikutus yleensäkin. Asetun tutkimukseni perusteella Laven ja Wengerin (1991) kannalle. Heidän perustava teesinsä on, ettei oppiminen ole erillinen toiminta vaan osa kaikkea sosiaalista toimintaa. Vuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen ei tästä näkökulmasta katsottuna olekaan sen suurempi ihme kuin se, että joskus vuorovaikutuksessa ei opita. Kuten Lave ja Wenger (mt: 57) toteavat, muuttumattomuus kaipaasi yhtä paljon selittämistä kuin muutos.

## **6.2 Muutokset ja niiden ilmeneminen**

Seuraujakson aikana tapahtuvat muutokset tulevat tutkimuksessani selvästi esiin: alkuvaiheessa lapset eivät ymmärrä eivätkä puhu ruotsia, mutta toisena vuonna he ymmärtävät ja monet myös puhuvat sitä. Oppimisen todentamista helpottaa se, että oppimisympäristö on rajattu. Lapset oppivat ruotsia ensisijaisesti päiväkodissa, ja tästä syystä päiväkodin vuorovaikutustilanteita analysoimalla pääsee käsiksi siihen, miten he oppivat. Kuten johdantoluvussa totesin,

oppimisen todentaminen on ollut aikaisempien keskustelunanalyttisten oppimis-  
ta käsittelevien tutkimusten perustava ongelma.

Oppimista ilmentävät muutokset näkyvät suhteessa alkuvaiheen vuorovai-  
kutukseen. Alkuvaiheessa lapset tulkitsevat ensisijaisesti tilanteita, mutta ensim-  
mäisen vuoden keväällä he ymmärtävät myös sellaista puhetta, jota ei voi tulkita  
tilanteen tai tuttujen rutiinien perusteella. Ymmärtäminen ilmenee lasten puhees-  
ta: siitä, että he muotoilevat vuorojaan jatkoksi opettajan puheeseen. Kuten  
Sacks on jo aikanaan todennut, seuraava vuoro ilmaisee aina tulkinnan edellä  
sanotusta. Tästä syystä ymmärtäminen tai sen puuttuminen tulee keskustelussa  
tavalla tai toisella automaattisesti ilmi. Kielikylpypäiväkodin vuorovaikutus tarjoaa  
erityisen kiinnostavan näköalan juuri toisen kielen ymmärtämisen tutkimiseen,  
koska lapset voivat ilmaista tulkintojaan opettajan puheesta sanallisesti jo oppi-  
misen alkuvaiheessa.

Perustava toisen kielen oppimista ilmentävä muutos on se, että lapset alka-  
vat reagoida ruotsinkielisten ilmausten merkitykseen ja kieliopilliseen rakentee-  
seen, sen sijaan että nojaisivat pelkästään tilanteisiin tulkintavihjeisiin tai ruotsin-  
kielisten sanojen äänneasuun. Alkuvaiheessa lapset poimivat opettajan puheesta  
suomelta kuulostavia sanoja ja tulkitsivat niitä ensikielensä perusteella. Vaikka  
näihin tapauksiin liittyi myös eksplisiittistä ymmärtämisen ilmaisemista, lasten  
vuoroista kävi ilmi, että he nojasivat suomenkielisiin merkityksiin. Tämä osoittaa,  
että ensikieli on merkittävä resurssi myös toisen kielen tulkitsemisessa – siitä  
huolimatta, että suomi ja ruotsi ovat rakenteellisesti erilaiset kielet. Merkittäväksi  
oppimista ilmentäväksi muutokseksi osoittautui ymmärrysongelmien nostaminen  
esiin korjausaloitteilla ja ruotsinkielisten sanojen merkitystä kysymällä. Yhteis-  
ymmärryksen ylläpitämisen kannalta kiinnostavaa on se, että lapset nostavat  
ymmärrysongelmia esiin vasta siinä vaiheessa, kun jo ymmärtävät varsin paljon.  
Tämä viittaa siihen, että ymmärrysongelmien esiin nostamista vältetään silloin,  
kun niitä on paljon. Toisaalta korjausaloitteiden vähäisyys alkuvaiheessa voi selit-  
tyä myös siten, että lapset tulkitsevat ensisijaisesti ei-sanallista toimintaa – he  
nojaavat siis siihen, mitä ymmärtävät.

Toisen kielen oppimista ilmentää tietysti myös sen käyttö. Näytin luvussa 5,  
miten lapset poimivat opettajalta ruotsinkielisiä ilmauksia ja käyttivät niitä omissa  
vuoroissaan. Aluksi kierrätetyt jaksot upotetaan suomenkielisiin vuoroihin sellai-  
senaan, mutta toisena vuonna sekä semanttista sisältöä että syntaktista raken-  
netta muunnellaan. Muunnellen kierrättäminen kertoo osaamisesta, sillä se osoit-  
taa, että lapset pystyvät muokkaamaan opettajalta kuulemaansa ruotsia. Toisena  
vuonna monet lapsista käyttävät ruotsia vaivattomasti silloinkin, kun ruotsinkieli-  
set ainekset eivät ole ilmipantuna edeltävässä puheessa. Kauppista (1998) mu-

kaillen voitaisiin sanoa, että opettajilta opitut ruotsinkieliset kuviot ovat toisena vuonna antautuneet joustavaan käyttöön. Ainakin osa lapsista on oppinut paitsi ymmärtämään ruotsia myös tekemään ruotsiksi paljon sellaista, mitä tekivät ensimmäisenä vuonna vain suomeksi: esimerkiksi pyytämään, vetoamaan, kiistämään ja riimittelemään ruotsiksi.

Olen analysoinut lasten toisen kielen oppimista sekä näyttämällä, että oppimista ilmentäviä muutoksia on tapahtunut että analysoimalla tapauksia, joissa lapset ottavat opettajan puhetta haltuun kierrättämällä edellä sanottua. Analysoimiani tilanteita yhdistää se, ettei osallistujien huomio yleensä ole kielessä (poikkeuksena luvuissa 2.3.2 ja 4.2 käsitellyt esimerkit). Vastaavasti muutoksia ei yleensä eksplikoida, vaan ne ilmenevät vuorovaikutuksesta.

Näytän tässä yhteydessä vielä esimerkin tilanteesta, jossa Meri eksplikoi toiminnassaan tapahtuneen muutoksen. Katkelma on toisen keruukerran aamupäiväpiiristä. Lapset laulavat opettajan johdolla kolmatta kertaa peräkkäin laulua ”Små grodorna” ’pienet sammakot’. Merin ei-sanallinen toiminta laulun aikana viittaa siihen, että hän oivaltaa jotakin. Laulun jälkeen lausuttujen puheenvuorojen perusteella oivallus liittyy säkeen *ej svansar hava de* ’ei häntää laisinkaan’ merkitykseen (r. 18–19 ja r. 25).

#### 6.1 LV I lokakuu / aamupäiväpiiri

Opettaja laulaa ja leikkii lasten edessä. Ainakin osa lapsista tavoittelee sanoja ja tekee samoja liikkeitä kuin opettaja. Kamera on kohdistettu Meriin.

01 V ((laulaa)):	Små grodorna små grodorna e lustiga att se	<i>M LIIKUTTAA VÄHÄN SUUTAAN</i>
02	Små grodorna små grodorna e lustiga att se	
03	Ej öron ej öron	<i>M LAITTAA KÄDET KORVILLEEN</i>
04	ej svansar hava de	<i>M LAITTAA KÄDEN SELKÄNSÄ TAAKSE</i>
05	Ej öron ej öron	<i>M LAITTAA KÄDET KORVILLEEN, ILME MUUTTUU, IKÄÄN KUIN OIVALTAISI JOTAKIN</i>
06	ej svansar hava de.	<i>M ALKAA HYMYILLÄ, KURKISTAA OPETTAJAN SELÄN TAAKSE JA LAITTAA KÄDEN OMAN SELKÄNSÄ TAAKSE ”HÄNNÄKSI”</i>
07	Kuuakkakkak	<i>M TAPUTTAA POLVIAAN JA</i>
08	kuuakkakkak	<i>KATSOO ALAS</i>
09	kuuakkakkakkakkak.	<i>M HYMYILEE HIUKAN</i>
10	Kuuakkakkak	<i>M KATSOO OPETTAJAA JA HYMYILEE,</i>
11	kuuakkakkak	<i>M TAPUTTAA POLVIAAN INNOSTUNEEN NÄKÖISENÄ</i>
12	kuuakkakkakkakkak.	<i>JA HYMYILEE</i>
((laulu loppuu))		
13 V:	BRA: de va fina grodor.	
14	(.)	
15 V:	nå ja. (.) [hur e de me Meri?	
16 Meri:	[hei tiiätsä mitä	
17 V:	vill- (.) vad.	
18 Meri:	må oon joskus få lau- lanu et	
19	ei lansaahaavalleeksE	<i>M HYMYILEE JA KATSOO OPEA</i>

20 V: j(h)a(h)a(h)a Eha du [sjungi s(h)äE  
 21 Jussi: [mul on [(täl-)  
 22 Ulla: [(MUIS-)  
 23 V: [ei svansa: hava de ]  
 24 Meri: [°mut ei niil oo häntää° ]  
 25 Ulla: [(MUISTAKSÄ KU ME OLTII SIEL)]

Kun laulu alkaa, Meri istuu penkillä ja osallistuu laululeikkiin vähäeleisesti (r. 1–4). Hän näyttää tavoittelevan laulun sanoja ja tekee lauluun kuuluvia eleitä opettajan perässä. Säkeen *ej svansar hava de* ‘ei häntää laisinkaan’ (r. 4) jälkeen ilme kuitenkin muuttuu: hänen katseensa kirkastuu ja näyttää siltä kuin hän oivaltaisi jotakin (r. 5). Kun säettä lauletaan uudestaan, hän kurkistaa opettajan selän taakse ja hymyilee (r. 6). Tämän jälkeen hän jatkaa osallistumista miettivän näköisenä (katse alas suunnattuna) (r. 7–9), mutta kääntyy sitten katsomaan opettajaa ja alkaa tehdä lauluun kuuluvia eleitä innostuneesti (r. 10–12). Kun laulu loppuu, hän kertoo opettajalle hymyillen, miten on joskus laulanut (r. 18–19). Tämän jälkeen hän jatkaa vielä *mut*-alkuisella vuorolla, joka ilmaisee puheena olevan säkeen keskeisen merkityksen.

Meri eksplikoi siis muutoksen, joka hänen omassa toiminnassaan on tapahtunut. Aikaisemmin hän on laulanut säettä kuin mitä tahansa merkityksetöntä rallatusta, joka muistuttaa äänteellisesti sitä, mitä opettaja laulaa, mutta nyt hän ymmärtää, mitä sanat tarkoittavat. Ajan adverbi *joskus* sekä lausuman jäsentäminen perfektiin osoittavat, että Meri ilmaisee toimintansa muuttuneen suhteessa aikaisempaan.

Lauluun kuuluvat eleet tukevat sanojen ymmärtämistä, sillä kädet laitetaan niiden ruumiinosien kohdalle, jotka laulussa mainitaan. Käsi selän takana näyttää paikan, jossa häntä olisi, jos sammakolla olisi sellainen. Kuten katkelmasta näkyy, Meri kurkistaa opettajan selän taakse säkeen aikana. Ilmeet ja osallistumisen muutokset (vähäeleisestä innostuneeksi) sekä kurkistus opettajan selän taakse kyseisen säkeen aikana viittaavat siihen, että hän oivaltaa jotakin juuri tässä. Tässä tapauksessa säkeen ymmärtämistä tukee myös se, että sama laululeikki on olemassa myös suomeksi.

Katkelmaa voi pitää erinomaisena esimerkkinä oppimishetkestä, joka on onnistuttu tallentamaan. Sen osuminen aineistooni on kuitenkin melkoista sattumaa. Ensinnäkin kuvasin aamupäiväpiiriä juuri kyseisenä päivänä ja toiseksi olin suunnannut kameran juuri Meriin – jos olisin käyttänyt laajaa kuvakulmaa, Merin ilmeet eivät olisi näkyneet. Lisäksi Meri ilmaisee oivalluksensa sanallisesti. Vasta puheen perusteella laulun aikana havaitut ilmeiden ja toiminnan muutokset voidaan tulkita kyseisen säkeen merkitystä koskevaksi oivallukseksi. Esimerkistä

näkyä, miten Merin ymmärrys ruotsinkielisen säkeen merkityksestä syntyy tilanteessa. Meri olisi kuitenkin voinut oivaltaa säkeen merkityksen, vaikka ei olisiertonut siitä opettajalle. Tai hän olisi voinut oivaltaa sen vasta kotonaan – joskus ymmärrykset syntyvät pitemmän ajan kuluttua. Kuten Markee (2008) toteaa, kaikki oppiminen ei todennäköisesti koskaan tule näkyviin.

Otan tämän esimerkin avulla kantaa kysymykseen oppimista ilmentävien toimintatyyppien identifioimisesta. Johdannossa esitelty tilanteisen oppimisen teoria käsittelee arkioppimista yhteisöissä, joissa oppimiseen ei suuntauduta. Keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa taas tyypillisempää on ollut sellaisten keskustelujaksojen valitseminen tutkimuskohteeksi, joissa oppiminen nostetaan tavalla tai toisella keskustelun pintaan. Valtaosa tutkimuksista perustuu opetustilanteista nauhoitettuun aineistoon, ja arkitilanteistakin tutkimuskohteeksi on valittu pitkälti sellaista puhetta, jossa osallistujat suuntautuvat oppimiseen. Kuten Wenger (1998: 8) on todennut, tällaisissa tilanteissa ei kuitenkaan välttämättä opita eniten.

Tutkimassani ryhmässä muutosten eksplikoiminen on aivan liian harvinaista ollakseen olennainen tutkimuskohde. Lapset oppivat toista kieltä koko ajan, mutta eivät yleensä suuntaudu siihen. Olenkin käsitellyt pääasiassa sellaista oppimista, joka tapahtuu muun toiminnan ohessa. Näkökulmani on siis päinvastainen kuin esimerkiksi Melanderilla ja Sahlströmilla (2010),<sup>59</sup> ja se poikkeaa useimmista muistakin keskustelunanalyttisistä tutkimuksista. Yksi syy eroon lienee se, että tutkimani oppijat ovat lapsia, jotka tulevat ymmärretyksi ensikielellään. Osallistuminen on siis ongelmaton alusta alkaen.

Liljan (2010) tutkimuksen perusteella toisen aloittamat korjausjaksot ovat arkikeskusteluissakin oppimiselle otollisia keskustelujaksoja. Hän esittää (mt: 286–287), että seuraava askel olisi selvittää pitkittäisaineiston avulla, mikä yhteys korjauksilla on niiden kielellisten yksiköiden myöhempään käyttöön, jotka on korjausjaksoissa nostettu esiin. Tämä saattaa onnistua yksittäisten lekseemien kohdalla, mutta näin tuskin pystytään näyttämään arkioppimisesta kovin kattavaa kuvaa. Tutkimuksista saadut tiedot eivät myöskään voi kumuloitua siten, että yhdestä aineistosta identifioidut oppimista edistävät toimintatypit olisivat lähtökohdانا seuraaville. Koska keskusteluanalyysi on aineistolähtöinen menetelmä, tutkittavan ilmiön kannalta relevantit kategoriat on löydettävä vuorovaikutuksesta, jota analysoidaan. Kysymystä oppimista ilmentävästä toiminnasta on siis lähesyttävä suhteessa vuorovaikutukseen, josta oppimista tutkitaan. Pitkittäistutkimuksessani olen identifioinut alkuvaiheesta joitakin jaksoja, joissa ruotsinkielisen

---

<sup>59</sup> He tutkivat sellaista oppimista, joka ei ”vain tapahdu” (mt: 8).

ilmauksen merkitys nostetaan keskustelun pintaan (luku 4.2). Sen sijaan en ole pystynyt osoittamaan, että tällaiset jaksot olisivat johtaneet juuri näiden ilmausten oppimiseen.

### **6.3 Keskustelunanalyysin mahdollisuudet ja rajat**

Vaikka keskustelunanalyttista toisen kielen oppimisen tutkimusta on jo olemassa, pitkittäistutkimuksia on vielä vähän. Niissä tutkimuksissa, joissa pitkittäisaineistoja on käytetty, oppimista on analysoitu yksittäisten toimintatyyppien (kuten korjausten, pyyntöjen, tehtävän aloitusten tai kertomisen) ja niissä ilmenevien muutosten kautta. Tässä tutkimuksessa olen toiminut toisin. Olen analysoinut oppimista useiden eri ilmiöiden kautta. Päädyin tähän ratkaisuun siksi, että alkuvaiheen ja myöhempien vaiheiden vuorovaikutuksesta esiin nousevat kysymykset ovat perustavasti erilaisia.

Esimerkiksi opettajan kysymyksiin vastaaminen on kiinnostava tutkimuskohde alkuvaiheessa, kun lapset eivät vielä osaa ruotsia. Jopa nyökkääminen kertoo ymmärtämisestä, sillä se osoittaa, että lapsi on käsitellyt edellistä vuoroa vaihtoehtokysymyksenä. Pelkkien vastausten analysoiminen antaisi kuitenkin kapean kuvan lasten kasvavasta kielitaidosta; säilyyhän esimerkiksi nyökkääminen lasten resurssina myös silloin, kun he jo osaavat toista kieltä, mutta minimaaliset ymmärtämisen ilmaukset eivät enää siinä vaiheessa kerro kielitaidosta mitään uutta.

Useiden ilmiöiden tarkastelu yksittäisten toimintatyyppien sijasta on ollut eduksi siinä mielessä, ettei toisen kielen oppiminen valitsemastani näkökulmasta – eikä tutkimustulosteni perusteella – rajaudu tai edes kasaudu mihinkään yksittäiseen toimintaan, vaan se on osa kaikkea sitä sosiaalista toimintaa, johon lapset osallistuvat päiväkodissa. Selvää kuitenkin on, että tällaisella lähestymistavalla on myös varjopuolensa. Yhden toimintatyyppin käsitteleminen olisi mahdollistanut tämän toimintatyyppin tarkemman kuvauksen ja sitä kautta olisi ollut mahdollista päästä syvemmälle juuri tämän toimintatyyppin analysoimisessa. Oppimisen analysoimisessa sen sijaan ei todennäköisesti olisi päästy syvemmälle.

Tutkimuksessani ei ole eksplisiittistä kvantifiointia, vaikka toteankin välillä, että jokin on tai ei ole tyyppistä. Jotta kvantifiointi olisi ollut mielekästä, olisi tilanteiden kestojen ja osallistujamäärien pitänyt olla verrannollisia keskenään ja tutkittujen ilmiöiden sellaisia, että ne olisivat olleet kvantifioitavissa. En olisi esimerkiksi voinut selvittää, kuinka monta kertaa lapset oppivat tai kuinka monta kertaa

ymmärtävät opettajaa tilanteen perusteella. Sen sijaan olisin voinut laskea esimerkiksi aineistooni osuneet korjausaloitteet tai kierrätystapaukset, mutta sen selvittäminen, kuinka monta kertaa näitä toimintoja ei tehdä, olisi ollut mahdotonta. Olen nojannut viime kädessä yksittäistapausten todistusvoimaan: vaikka tapauksia ei ole kvantifioitu, ne ilmentävät niitä resursseja, joita osallistujilla on käytössään oppimisen eri vaiheissa. Korjausaloitteiden osalta olen hyödyntänyt myös poikkeavien tapausten (*deviant case*) todistusvoimaa (ks. Heritage ja Atkinson 1984: 2, 18): olen osoittanut, etteivät lapset alkuvaiheessa tee korjausaloitteita silloinkaan, kun ymmärtämisessä on ongelmia.

Viime aikoina on keskusteltu siitä, tarvitaanko keskustelunanalyysin rinnalle jokin oppimista selittävä teoria vai voiko keskustelunanalyysin avulla selvittää oppimista. Olen tässä tutkimuksessa hyödyntänyt toisenkin tyyppisiä tutkimuksia. Olen kuitenkin ensin identifioinut käsittelemäni ilmiöt aineistosta ja käyttänyt hyväkseni muita tutkimuksia vasta sen jälkeen. Sekä oppimista ilmentävät muutokset että tapa, jolla lapset ottavat toista kieltä haltuun, tulevat aineistosta esiin keskustelunanalyttisinkin välinein. Se, että samantapaisia ilmiöitä on identifioitu myös muilla menetelmillä, lisää tulosten uskottavuutta. Esimerkiksi aineistostani nouseva havainto mielekkäiden kysymysten muuttumisesta lasten kielitaidon kehittyessä saa tukea sosiokulttuurisesta teoriasta (luku 1.2.1).

Keskustelunanalyysin voima on sen aineistolähtöisyys. Empiirinen analyysi perustuu siihen, mitä osallistujat osoittavat relevantiksi vuorovaikutustilanteissa. Vaikka tutkimukseni poikkeaa sekä keskustelunanalyysin perinteestä (tutkimuskohteeltaan) että aikaisemmista keskustelunanalyttisistä oppimista käsittelevistä tutkimuksista (lähestymistavaltaan), juuri aineistolähtöisyys tekee siitä keskustelunanalyttisen. Keskustelunanalyttista on myös se, että oppimista on analysoitu osallistujien eli lasten näkökulmasta ja tutkimuskohteena ovat olleet heidän taitonsa eivätkä niiden puutteet (vrt. C. Goodwin 2007). Osallistujanäkökulma ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan tarkoita sitä, miten lapset suuntautuvat toisen kielen oppimiseensa. Sen sijaan olen pyrkinyt analysoimaan oppimista niiltä kannoilta, jotka nousevat esiin heidän vuorovaikutustoiminnastaan.

### *Yksilöt ryhmässä*

Kokoan lopuksi yhteen lasten yksilöllisiä piirteitä, joita olen esittänyt matkan varrella. Yksilöllisten erojen tarkempi selvittäminen olisi ollut tärkeä tutkimuskohde, mutta se olisi edellyttänyt toisenlaista kysymyksenasettelua ja jonkin verran etukäteisjärjestelyjä jo aineistonkeruuvaiheessa. Olisi esimerkiksi pitänyt sopia etukäteen, ketkä lapsista nauhoituspäivinä tulevat syömään aamiaista ja osallistuvat



esimerkiksi askartelemiseen. Näiden seikkojen sopiminen olisi voinut onnistua, mutta päiväkodin arkeen vaikuttivat myös monet ennalta suunnittelemattomat seikat kuten lasten sairastumiset sekä se, että esimerkiksi askartelijat valikoituivat viime kädessä sen perusteella, ketkä halusivat osallistua. Samoin oli mahdollista tietää ennalta, ketkä puhuvat esimerkiksi ryhmätilanteissa, eikä kameran suuntaaminen yhteen lapseen tuntunut mielekkäältä, jos juuri tämä lapsi ei puhunut sillä kerralla mitään. Keskustelunanalyttisen menetelmän heikkoutena voikin pitää sitä, että esiin tulevat paljon puhuvat yksilöt ja hiljaisten osallistumista on hankala tutkia. Toisaalta tämä pitää yhtä arkikokemuksenkin kanssa – puheliat ovat hiljaisia enemmän esillä.

Olen esittänyt havaintoja erityisesti Merin, Jussin, Ritan ja Anun tavoista osallistua. Myös Aku, Santtu, Kati, Lea, Ulla ja Elli profiloituvat jonkin verran. Lasten profiloituminen yksilöinä riippuu pitkälti siitä, kuinka monissa tilanteissa he ovat paikalla ja kuinka paljon he puhuvat. Ritaa lukuun ottamatta eniten erottuvat ne lapset, jotka syövät päiväkodissa aamiaista. Viime kädessä yksilöiden profiloitumiseen vaikuttaa tietysti tutkimuksessa käsiteltyjen esimerkkien valinta. Koska en ole pyrkinyt selvittämään yksilöiden eroja, olen valinnut sellaisia esimerkkejä, jotka valaisevat käsittelemiäni ilmiötä enkä ole siinä yhteydessä kiinnittänyt erityistä huomiota yksilöiden eroihin. Onkin kiinnostavaa, että yksilöiden erot tulevat näkyviin siitä huolimatta, että ne eivät ole olleet tutkimuksen kohteena. Tätä voidaan pitää keskustelunanalyysin vahvuutena. Pitkittäistutkimus paljastaa myös osallistujien tyypillisiä toimintatapoja.

Tutkimistani lapsista Meri vaikuttaa pohtivalta lapselta, joka pohtii toisinaan myös kielten välisiä eroja. Kuten edellä nähtiin, juuri hän eksplikoi toimintansa muutoksen (esim. 6.1). Merille tyypillisiä ovat yhteenvedonomaiset ja perustelevat vuorot. Tilanteessa, jossa luettiin poissaolijoiden nimet ja opettaja totesi poissaolijoita olevan monta, Meri ilmaisi täsmällisen lukumäärän: *viis puuttuu* (esim. 4.33). Hän vetoaa usein siihen, miten asiat yleensä ovat tai miten niiden pitäisi olla. Kun opettaja kysyy Katilta leikillisesti, itkeekö isä hävityn pelin jälkeen, Meri osoittaa, ettei kysymys ole mielekäs: *ei aikuiset suutu jos niiden lapset voittaa* (esim. 4.9). Hänen suustaan kuulemme myös opettajan kompetenssia kyseenalaistavan kommentin, *kyllähän aikuisen pitäis käsittää et tää on makkaraa eikä korppua*, ja metakielellisen selityksen sanojen *korv* ja *korppu* äänteellisestä samankaltaisuudesta: *korv kuulostaa ihan korpulta* (esim. 4.3). Toisena vuonna Meri jatkaa opettajan vuoroa ruotsiksi vuorolla, joka perustelee opettajan esittämää väitettä (esim. 5.15).

Pohtiva ja perusteleva osallistuminen näkyy Merin puheesta alusta alkaen ja säilyy koko keruujakson ajan. Merkittävä muutos tapahtuu kuitenkin siinä,

kuinka paljon hän pyrkii ymmärtämään opettajan puhetta: alkuvaiheessa hän vetäytyi vuorovaikutuksesta (esim. 2.22) eikä tehnyt korjausaloitteita silloinkaan, kun opettaja kysyi kysymyksiä, joita hän ei näyttänyt ymmärtävän (esim. 3.12 ja 3.16). Ensimmäisen vuoden keväällä hän tekee korjausaloitteita ja kysyy sanojen merkitystä silloinkin, kun puhe on suunnattu toisille lapsille (esim. 4.41 ja 4.44). Merin toiminnan muutokset tulevat näkyviin jo ensimmäisen vuoden aikana, ja ne ilmenevät toisen kielen ymmärtämisen kehittymisenä.

Jussi profiloituu erityisesti ensimmäisenä vuonna. Hän on aamuisin paikalla ja puhuu paljon. Hänen ruotsinkielistä puhettaan toiselta vuodelta ei sen sijaan ole esitetty. Tämä johtuu ensinnäkin siitä, ettei hän ole paikalla niissä tilanteissa, joista suurin osa lukujen 5.3 ja 5.4 esimerkeistä on peräisin. Toinen syy on se, ettei näissä jaksoissa käsiteltyjä ilmiöitä esiinny juuri hänen puheessaan. Tutkimuksestani näkyy, että Jussi käyttää ruotsinkielisiä sanoja jo toisella keruukerralla, ja ensimmäisen vuoden keväällä hän ymmärtää ruotsia.

Jussille tyypillistä tuntuu olevan sanallinen osallistuminen. Hän vastaa, vaikka vastaus osoittaisi, ettei hän ole ymmärtänyt kysymystä lainkaan (esim. 3.18). Hän myös toistelee ruotsinkielisiä ilmauksia alusta asti riippumatta siitä, ymmärtääkö hän niitä. Toisella keruukerralla hän käyttää ruokapöydästä noustessaan ilmausta *vassågo å makli måltid* 'hyvää ruokahalua', joka sanotaan yleensä ruokailun aluksi. Ensimmäisen vuoden keväällä hän tekee korjausaloitteita mutta käyttää niitä silloin, kun ei näytä ymmärtäneen edellä sanotusta mitään. Tämä johtaa pohtimaan lasten vastaanottaman ruotsinkielisen puheen määrää. Vaikka Jussi todennäköisesti kuulee yhtä paljon ruotsia kuin Meri, hän ei näytä kuuntelevan sitä yhtä paljon.

Anu erottuu erityisesti toisena vuonna. Vaikka hän on mukana ensimmäisenkin vuoden nauhoituksissa, hän puhuu niissä vähän. Sen sijaan toisena vuonna hän on usein äänessä ja käyttää paljon ruotsia. Hänen lukuisat kierrätystapauksensa osoittavat, että hän prosessoii ruotsinkielistä puhetta tällöin aktiivisesti (ks. lukua 5.3.2). Sen sijaan se, millä tavalla hän prosessoii ruotsinkielistä puhetta ensimmäisenä vuonna, ei ole tullut tutkimuksestani esiin. Anun toiminnan muutos näkyy erityisesti toisen vuoden syksyllä, ja se ilmenee ruotsin kielen puhumisena. Ensimmäisenä vuonna hän puhuu vain suomea, mutta toisena vuonna hän suosii ruotsia.

Rita profiloituu sekä alkuvaiheessa että myöhemmin. Vaikka hän ei ole paikalla aamuisin, hän erottuu myös ryhmätilanteissa, sillä hän vastaa usein ensimmäisenä opettajan kysymyksiin ja alkaa puhua ruotsia varhain. Näyttää siltä, että hän pyrkii sekä ymmärtämään että puhumaan ruotsia koko seuruuajakson ajan, ja hän erottuukin joukosta nopeana oppijana. Hän osallistuu yleensä opet-

tajan agendan mukaisesti – esimerkiksi vastaamalla opettajan esittämiin kysymyksiin. Tässä mielessä hän erottuu Santusta, joka niin ikään puhuu toisena vuonna ruotsia, mutta asettuu useammin poikkiteloin (esim. 2.24) ja osallistuu tarjoamalla toisenlaisia vaihtoehtoja (esim. 4.20).

Nämä lyhyet profiloinnit osoittavat, että keskustelunanalyysin avulla päästään käsiksi myös yksilöiden tapoihin oppia. Se, kuinka pitkälle lasten yksilöllisiä piirteitä ja kompetensseja jonakin tiettyä hetkenä pystyttäisiin selvittämään keskustelunanalyysin avulla, ei tule tästä tutkimuksesta ilmi, sillä tutkimuskohteena ei ole ollut yksilöiden oppiminen. Sen sijaan olen näyttänyt, miten yksilöt oppivat ryhmässä. Tämä tutkimus osoittaa myös, että monenlaiset osallistumistavat voivat johtaa oppimiseen.

Vaikka kognitiivisissa oppimisteorioissa keskitytään yksilöihin, niiden yksilökeskeisyys on sikäli näennäistä, että yksilöistä ja heidän tiedoistaan välittyy epäpersoonallinen kuva. Osallistujanäkökulma tavoittaa yksilöt paremmin, vaikka tarkasteleekin heitä ryhmän jäsenenä. (Lave ja Wenger 1991: 52.) Keskustelunanalyttinen tutkimus tuo kuuluviin yksilöiden äänet, sillä se tuo osallistujat näyttämölle. Kuten olen tutkimuksessani osoittanut, pitkittäistutkimuksesta ilmenee myös yksilöille tyypillisiä toimintapoja, joita aikaisemmat keskustelunanalyttiset tutkimukset eivät ole tavoittaneet, koska ne ovat perustuneet yksittäisistä vuorovaikutustilanteista nauhoitettuihin aineistoihin.

Tutkimustani voisi jatkaa selvittämällä lasten yksilöllisiä kehityspolkuja tarkemmin erityisesti toisena vuonna. Toisen vuoden nauhoitusten analysoiminen kunkin yksilön ruotsin kielen taitojen osalta toisi lisää tietoa siitä, kuinka pitkälle yksilöllisiin eroihin ja toisen kielen taitoihin keskustelunanalyysin avulla on mahdollista päästä. Esimerkiksi korjausaloitteiden systemaattinen analysointi myös toisen vuoden nauhoituksista toisi lisää tietoa esimerkiksi syntaktisten rakenteiden ymmärtämisestä. Tässä tutkimuksessa olen käsitellyt vain avoimia korjausaloitteita pääasiassa ensimmäisen kevään aineistosta. Toisaalta korjausaloitteiden käsittelyn voisi ulottaa myös ei-sanallisiin seikkoihin. Aineistoa analysoidesani olen havainnut, että opettaja näyttää joskus käsittelevän korjausaloitteena myös lapsen katsetta, jos lapsi keskeyttää toimintansa ja kohdistaa katseensa opettajaan nopeasti tämän puhuessa (vrt. Seo ja Koshik 2010). Sanallisten ja ei-sanallisten resurssien yhteispeli on viime aikoina laajaa kiinnostusta herättänyt alue, ja uskon, että tutkimustani voisi jatkaa siihen suuntaan.

Myös lasten ruotsinkieliset vuorot ansaitisivat tarkempaa tarkastelua. Tässä tutkimuksessa olen osoittanut, että Anu hallitsee ruotsin kielelle tyypillisen käänteisen sanajärjestyksen, mutta esimerkiksi NP:n muotoilun ja partikkelien paikan osalta hänenkin kielitaitonsa on vielä kehittymässä. Olen myös havainnut,

että Ritaa lukuun ottamatta suuri osa lapsista käsittelee *ett*-sanojakin *en*-sanoina, mutta se, miten esimerkiksi Rita on juuri tämän kielenpiirteen oppinut, ei tule tutkimuksestani esiin. Jatkon kannalta kiinnostavana pidän myös keskustelunanalyysin soveltamista sellaiseen pitkittäistutkimukseen, jossa tutkimuskohteena ei välttämättä ole oppiminen, esimerkiksi nauhoittamalla samojen yksilöiden toimintaa sekä syntyperäisten että kakkoskielisten puhujien kanssa. Tätä kautta voitaisiin päästä käsiksi siihen, miten yksilöt käyttävät yhteisiä kielellisiä resursseja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

#### 6.4 Oppimistilanteet ikkunoina kieleen

Olen tutkinut vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toisen kielen oppimista analysoimalla lasten vuorovaikutustoimintaa, pitkälti heidän puhettaan. Vaikka tutkimuskohteena on ollut oppiminen, olen nojannut analyyseissani pikemminkin lingvistiin kuin kielen oppimista käsitteleviin tutkimuksiin. Tässä mielessä tutkimukseni onkin vuorovaikutuslingvistinen tutkimus, jonka tutkimuskohteena on oppiminen. Käännän tutkimuskysymykseni lopuksi toisin päin ja pohdin, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen kertoo opittavasta ilmiöstä eli kielestä. Vygotskin perustava teesi oli, että inhimilliset prosessit paljastavat luontonsa muutoksessa (Wertsch 1985: 17). Tästä näkökulmasta katsottuna kielen oppimista tutkimalla voidaan ehkä ymmärtää paremmin myös kieltä.

Alkuvaiheen vuorovaikutuksen analyysit nostavat esiin puhetilanteen merkityksen. Se, että toista kieltä voi tulkita sitä osaamatta ja että kieltä toisaalta voi oppia vuorovaikutuksessa, kertoo puheen ja puhetilanteen perustavasta yhteydestä. Olen osoittanut, että monissa alkuvaiheenkin tilanteissa lapset saavuttavat riittävän ymmärtämisen ja toimivat sillä perusteella, vaikka eivät ymmärtäisi opettajaa täsmälleen. Toisaalta opettaja tulkitsee lapsia ikään kuin nämä ymmärtäisivät. Tämä kertoo siitä, että vuorovaikutusta voidaan tulkita useammalla kuin yhdellä tavalla. Jos vain yksi tulkinta olisi mahdollinen, lapset eivät voisi nojata todennäköisyyksiin eivätkä opettajat voisi käsitellä lasten toimintaa ymmärtävänä, jos se ei olisi täsmälleen oikeanlaista.

Vuorovaikutuksen näkökulmasta kaikki kielelliset ilmaukset ovat luonteeltaan indeksaalisia, eli ne saavat merkityksensä kielenkäyttötilanteissa. Indeksaa-lisuus on kielen positiivinen voimavara, jota puhujat käyttävät hyväkseen. Jos ilmauksilla olisi vain yksi merkitys, kielen käyttäminen muodostuisi mahdottomaksi, koska jokaiselle asiointilalle olisi oma ilmauksensa. Toisaalta monimerkityksisyys ei muodostu ongelmaksi kielenkäyttötilanteissa, koska merkitykset

täsmentyvät tilanteiden perusteella riittävässä määrin. (Ks. Heritage 1996: [1984]: 143–151.) Monimerkityksisyys ja kategorioiden sumeus onkin luonnollisten kielten välttämätön ominaisuus, joka mahdollistaa sekä kielelle ominaisen joustavan mukautumisen että kielen oppimisen. Joustavuuteen vaikuttaa olennaisesti se, ettei kieli perustu absoluuttisiin kategorioihin vaan prototyyppisiin luokkiin (Leino 1993: 36–39; Onikki 2000). Kielelle tyypillinen monitulkintaisuus ei ole luonteeltaan poissulkevaa, sillä ilmaukset voivat aktivoida useampia merkityksiä, jotka ovat kielenkäyttötilanteissa yhtä aikaa läsnä (Sacks 1992a: 163–168).

Tutkimuksestani näkyy, että lapset etenevät syntaktisten rakenteiden hallintaan vuorovaikutustoiminnan tulkitsemisen kautta. He hallitsevat alusta lähtien kysymisen, vastaamisen ja pyytämisen kaltaiset toiminnot ja pystyvät tulkitsemaan opettajan tekoja, vaikka eivät ensin osaa tulkita niitä vuoroja, joilla näitä tekoja tehdään. Tekojen tulkitseminen ei edellytä syntaktisten rakenteiden tulkintaa, mutta sitä kautta päästään vuorojen syntaktisen rakenteidenkin ymmärtämiseen. Tämä osoittaa, että vuorovaikutuksen toiminnallinen jäsenytyneisyys ja vuorojen syntaktinen rakenne ovat erotettavissa, joskin perustavasti kytköksissä toisiinsa.

Luvussa 5 käsitellyistä kierrätystapauksista näkyy, miten lapset alkavat puhua opettajalta kuulemaansa ruotsia. Vaikka olen käsitellyt niitä osoituksena vuorovaikutuksessa tapahtuvasta toisen kielen oppimisesta, ne voisivat kuvata myös kielisysteemien muotoutumista. Tilanteisen oppimisen teorian mukaan muutos on syvälle käyvä prosessi, joka ulottuu sekä osallistujiin että opittavaan ilmiöön. Muutos onkin kaikkien luonnollisten kielten perustava piirre. Kielen oppimisen ja kielisysteemin muutoksen yhteys on nostettu esiin myös käyttöpohjaisissa oppimisteorioissa. Kielen käytön näkökulmasta kielen reaaliaikainen prosessoiminen, kielen oppiminen ja kielen muutos ovat saman prosessin ilmentymiä. Ne eivät tapahdu peräkkäin vaan samanaikaisesti, joskin eri aikatasoilla (Larsen Freeman 2007: 783; N. Ellis 2008).

Vaikka diakroniset muutokset ilmenevät pitkällä aikajänteellä, nekin syntyvät puhetilanteissa. Muutoksia pystytään kuitenkin yleensä seuraamaan vain muutaman kielenpiirteen osalta, ja tutkimuksissa on välttämättä nojattava erilaisiin rekonstruktioihin. Synkroninen tutkimus ikään kuin seisauttaa kellon, mutta ei näytä sitä, miten senhetkiseen tilanteeseen on tultu tai mihin kehitys johtaa (Hakulinen ja Leino 1983). Silloin kun tutkimuskohteena ovat kielisysteemien muutokset, niiden osoittaminen empiirisesti esimerkiksi keskustelunanalyysin keinoin on mahdotonta. Tämän tutkimuksen dokumentoimat muutokset lasten kielitaidossa tapahtuvat huomattavasti lyhyemmän ajanjakson aikana ja rajatussa ym-

päristössä. Tästä syystä niitä on ollut mahdollista kuvata sekä reaaliajassa että pitkittäisesti. Koska päiväkodissa puhutaan suomea ja ruotsia, systeemit kohtaavat kaikissa keskustelutilanteissa, joihin lapset osallistuvat suomeksi. Lasten ruotsinkielinen puhe todistaa muutoksista, joita on syntynyt näiden kohtaamisten tuloksena, ja vuorovaikutustilanteiden analyyseista näkyy, miten muutokset tapahtuvat.

## Lähteet

- AHO, EIIA 2010: Spontaanin puheen prosodinen jaksottelu. Väitöskirja. PIC Monographs. Helsingin yliopiston nykykielten laitos/yleinen kielitiede.
- AINSWORTH, MARY D. – BELL, SILVIA M. – STAYTON, DONELDA J. 1974: Infant-mother attachment and social development: 'Socialization' as a product of reciprocal responsiveness to signals. – M. Richards (toim.), *The integration of a child into a social world* s. 99–135. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALANEN, RIIKKA 2002: Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. – H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 201–234. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- ALATALO, MERJA 2010: Opettajan kysymykset kielikylpypäiväkodissa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- ALLÉN, STURE 1971 (toim.): *Nysvensk frekvensordbok baserad på tidningstext*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- ANWARD, JAN 2005: Lexeme recycled. How categories emerge from interaction. – *Logos and language* 2 s. 1–38.
- ARENAS i SAMPERA, JOAQUIM 1994: The Catalan immersion programme: assessment and recent results. – Ch. Laurén (toim.), *Evaluating European immersion programs: from Catalonia to Finland* s. 13–26. Tutkimuksia 185. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- ARNAU, JOAQUIM 1994: Teacher-pupil communication when commencing Catalan immersion programs. – Ch. Laurén (toim.), *Evaluating European immersion programs: from Catalonia to Finland* s. 47–76. Tutkimuksia 185. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- ARO, MARI 2006: Anteeksi, kuka puhuu? Lasten kielikäsitusten moniäänisyydestä. – R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* s. 53–76. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- AROLA, LIISA – PAAVOLA, LEILA – KÖRKÖ, PENTTI 2009: Äidin sensitiivisyys ja hoivapuheen perustajuuden vaihtelu – yhteydet lapsen varhaiseen kielen ja puheen kehitykseen. – *Puhe ja kieli* 29 s. 145–162.
- ARTIGAL, JOSEP MARIA 1991a: *The Catalan immersion program. A European point of view*. Käänt. J. Hall. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- 1991b: Uuden koulukielen mielekäs käyttö. – Ch. Laurén (toim.), *Kielikylpymenetelmä: kielen käyttö mielekkääksi* s. 90–95. Vaasan yliopisto: täydennyskoulutuskeskus.
- 1992: The immersion teacher as a territory marker. – Ch. Laurén (toim.), *En modell för spåk i daghem och skola. Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland* s. 143–156. Vaasan yliopisto: täydennyskoulutuskeskus.
- AUER, PETER 2005: Projection in interaction and projection in grammar. – *Text* 25 s. 7–39.
- 2007a: Syntax als Prozess. – H. Hausendorf (toim.), *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion* s. 95–124. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- 2007b: Monolingual bias in bilingualism research. – M. Heller (toim.), *Bilingualism: a social approach* s. 319–339. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- 2009: On-line syntax: Thoughts on the temporality of spoken language. – *Language Sciences* 31 s. 1–13.
- AUER, PETER – COUPER-KUHLEN, ELIZABETH – MÜLLER, FRANK 1999: *Language in time. The rhythm and tempo of spoken interaction*. New York: Oxford University Press.
- AUER, PETER – PFÄNDER, STEFAN 2011: Constructions: Emergent or emerging. – P. Auer & S. Pfänder (toim.), *Constructions: Emerging and emergent* s. 1–21. Berlin: De Gruyter.
- BAHTIN, MIHAIL 1981: *The dialogic imagination: Four essays*. Toim. M. Holquist. Käänt. C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- 1986 [1953]: The problem of speech genres. – C. Emerson & M. Holquist (toim.), *M.M. Bahtin, Speech genres and other late essays* s. 60–102. Austin: University of Texas Press.
- 1991 [1963]: *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Käänt. P. Nieminen & T. Laine. Helsinki: Orient Express.
- 1995 [1965]: *François Rabelais – keskiajan ja renessanssin nauru*. Käänt. P. Nieminen & T. Laine. Helsinki: Kustannus Oy Taifuuni.
- BAKER, COLIN 2001: *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BJÖRKLUND, SIV 1996: *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadslevers andraspråk*. Acta Wasaensia 46, Språkvetenskap 8. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- 2007: Samspelet mellan lexikon och kontext i språkbadsklasser. – S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.), *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Levón-instituutti.
- BOCKGÅRD, GUSTAV 2004: Syntax som social resurs. En studie av samkonstruktionssekvensers form och

- funktion i svenska samtal. Väitöskirja. Skrifter utgivna av intstitutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 64.
- BOWLBY JOHN 1969: *Attachment and loss*. Harmondsworth: Penguin Books.
- BREYER, THIEMO – EHMER, OLIVER – PFÄNDER, STEFAN 2011: Improvisation, temporality and emergent constructions. – P. Auer & S. Pfänder (toim.), *Constructions: Emerging and emergent* s. 186–217. Berlin: De Gruyter.
- BRONER, MAGGIE A. – TARONE, ELAINE E. 2001: Is It fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom. – *The Modern Language Journal* 85 s. 363–379.
- BROUWER, CATHERINE E. 2003: Word searches in NNS-NS interaction: Opportunities for language learning? – *The Modern Language Journal* 87 s. 534–545.
- BROUWER, CATHERINE E. – WAGNER, JOHANNES 2004: Developmental issues in second language conversation. – *Journal of Applied Linguistics* s. 29–47.
- BRUNER, JEROME S. 1983: *Child's talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- BUSS, MARTINA 2002: *Verb i språkbädelevens lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Acta Wasaensia 105. Språkvetenskap 22. <http://lipas.uwasa.fi/julkaisu/acta/acta105.pdf>
- BYBEE, JOAN 2006: From usage to grammar: The mind's response to repetition. – *Language* 82 s. 711–733.
- CEKAITE, ASTA 2006: Getting started: Children's participation and language learning in an L2 classroom. Väitöskirja. Linköping studies in arts and science. 350
- 2007: A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. – *The Modern Language Journal* 91 s. 45–62.
- CEKAITE, ASTA – ARONSSON KARIN 2004: Repetition and joking in children's second language conversations: Playful recyclings in an immersion classroom. – *Discourse Studies* 6 s. 373–392.
- CEKAITE, ASTA – ARONSSON KARIN 2005: Language play, a collaborative resource in children's L2 learning. – *Applied Linguistics* 26 s. 169–191.
- CHOMSKY, NOAM 1965: *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- CLARK, EVE 2003: *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLARK, EVE – SENGUL, C. J. 1978: Strategies in the acquisition of deixis. – *Journal of Child Language* 5 s. 457–475.
- CLAUSSEN, ANGELIKA H. – CRITTENDEN, PATRICIA M. 2003: Maternal sensitivity. – P.M. Crittenden & A.H. Claussen (toim.), *The organization of attachment relationships. Maturation, culture and context* s. 115–122. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLYNE, MICHAEL 2003: *Dynamics of language contact. English and immigrant languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK, GUY 1997: Language play, language learning. – *English Language Teaching Journal* 51 s. 224–231.
- 2000: *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- COOK-GUMPERZ, JENNY – CORSARO, WILLIAM 1977: Social-ecological constraints on children's communicative strategies. – *Sociology* 11 s. 411–434.
- CORRIN, JULIETTE – TARPLEE, CLARE – WELLS, BILL 2001: Interactional linguistics and language development. A conversation analytic perspective on emergent syntax. – M. Selting & E. Couper-Kuhlen (toim.), *Studies in interactional linguistics* s. 201–225. Amsterdam: Benjamins.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH – SELTING, MARGARET 2001: Introducing interactional linguistics. – M. Selting & E. Couper-Kuhlen (toim.), *Studies in interactional linguistics* s. 1–22. Amsterdam: Benjamins.
- DA SILVA IDDINGS, ANA CHRISTINA – McCAFFERTY, STEVEN G. 2007: Carnival in a mainstream kindergarten classroom: A Bakhtinian analysis of second language learners' off-task behaviors. – *The Modern Language Journal* 91 s. 3–44.
- DIESEL, HOLGER 2006: Demonstratives, joint attention, and the emergence of grammar. – *Cognitive Linguistics* s. 463–489.
- DONALDSON, MARGARET 1978: *Children's minds*. London: Croom Helm Ltd.
- DOUGHTY, CATHARINE J. – LONG, MICHAEL M. 2003: The scope of inquiry and goals of SLA. – C. Doughty & M. Long (toim.), *Handbook of second language acquisition* s. 3–16. Oxford: Blackwell.
- DREW, PAUL 1997: 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. – *Journal of Pragmatics* 28 s. 69–101.
- DREW, PAUL – HERITAGE, JOHN 1992: Analyzing talk at work: an introduction. – P. Drew & J. Heritage (toim.),



- Talk at work. Interaction in institutional settings* s. 3–65. Cambridge: Cambridge university press.
- DU BOIS, JOHN 2001: Towards a dialogic syntax. (Draft.) Ms. Department of linguistics, UC Santa Barbara.
- 2003: Writing in speaking. The dialogic stance of prior text in present context. Paper delivered in the symposium of stance taking, dialogic syntax and interaction, Oulun yliopisto.
- DUFVA, HANNELE 1999: Kieli, mieli ja konteksti: psykologiviestisestä tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. – K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 11–44. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2006: Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. – R. Alanen, K. Mäntylä ja H. Dufva (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielen käyttöön* s. 37–51. Jyväskylä: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- 2010: Reclaiming the mind: Dialogism, language learning and the importance of considering cognition. – K. Junefelt & P. Nordin (toim.), *Proceedings from the second international interdisciplinary conference on perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin*. Stockholm University, Sweden, June 3–5, 2009 s. 41–48. [www.nordiska.su.se/bakhtin2009](http://www.nordiska.su.se/bakhtin2009)
- ELLIS, NICK C. 2008: The dynamics of second language emergence: cycles of language use, language change, and language acquisition. – *The Modern Language Journal* 92 s. 232–249.
- ELLIS, ROD 1985: *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ERIKSSON, MATS 2001: Syntaxens sociala sida – en inledande disussion av turtilläg i samtal. – *Språk och stil* 11 s. 5–24.
- ETELÄMÄKI, MARJA 2006: *Toiminta ja tarkoite. Tutkimus suomen pronominita tämä*. Helsinki: SKS.
- FARRAR, MICHAEL JEFFREY – FRIEND, MARGARET J. – FORBES JAMES N. 1993: Event knowledge and early language acquisition. – *Journal of Child Language* 20 s. 591–606.
- FERGUSON, CHARLES 2004: *Talking to children: A search for universals*. – B. C. Lust & C. Foley (toim.), *First language acquisition. The essential readings* s. 176–189. Malden: Blackwell Publishing.
- FIRTH, ALAN – WAGNER, JOHANNES 1997: On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. – *The Modern Language Journal* 81 s. 285–300.
- 1998: SLA Property: no trespassing! – *The Modern Language Journal* 82 s. 91–94.
- 2007: Second/Foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. – *The Modern Language Journal* 91 s. 800–819.
- FONAGY, PETER – GERGELY, GYÖRGY – JURIST, ELLIOT L. – TARGET, MARY 2002: *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press.
- FORD, CELIA E. – THOMPSON, SANDRA A. 1996: Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. – E. Ochs, E. A. Schegloff & S. Thompson (toim.), *Interaction and grammars* s. 134–184. Cambridge: Cambridge University Press.
- FORRESTER, MICHAEL 2008: The emergence of self-repair: A case study of one child during the early preschool years. – *Research on Language and Social Interaction* 41 s. 99–128.
- FORSSKÄHL, MONA 2009: *Konstruktioner i interaction: de e som resurs i samtal*. Studier i nordisk filologi 83. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- FOX, BARBARA – HAYASHI, MAKOTO – JASPERSON, ROBERT 1996: Resources and repair: a cross-linguistic study of syntax and repair. – E. Ochs, E. A. Schegloff & S. Thompson (toim.), *Interaction and grammar* s. 185–237. Cambridge: Cambridge University Press.
- GADE, SHARADA 2010: Accounting for situated experience in socio-cultural-historical inquiry Bakhtinian utterance in a mathematics classroom. – K. Junefelt & P. Nordin (toim.), *Proceedings from the second international interdisciplinary conference on perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin*. Stockholm University, Sweden, June 3–5, 2009 s. 148–156. [www.nordiska.su.se/bakhtin2009](http://www.nordiska.su.se/bakhtin2009).
- GARFINKEL, HAROLD 1967: *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- GARNICA, OLGA K. 1977: Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. – C. E. Snow & C. A. Ferguson (toim.), *Talking to children. Language input and acquisition* s. 63–88. Cambridge: Cambridge University Press.
- GASS, SUSAN 1997: *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- 1998: Apples and oranges: or, why apples are not orange and don't need to be a response to Firth and Wagner. – *The Modern Language Journal* 82 s. 83–90.

- GASS, SUSAN – VARONIS, EVANGELINE 1994: Input, interaction and second language production. – *Studies in second language acquisition* 16 s. 303–323.
- GASS, SUSAN – MACKEY, ALISON – PICA, TERESA 1998: The role of input and interaction in second language acquisition. – *The Modern Language Journal* 82 s. 299–305.
- GIL I JUAN, ROSA – MONTERDE I FARNÉS, MARIONA 1991: Työpiisteopetus kielikylpykoulussa. – Ch. Laurén (toim.), *Kielikylpymenetelmä: kielen käyttö mielekkääksi* s. 78–89. Vaasan yliopisto: täydennyskoulutuskeskus.
- GOFFMAN, ERWING 1964: The neglected situation. – *American Anthropologist* 66 s. 133–136.
- 1981: *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- GOODWIN, CHARLES 1979: The interactive construction of a sentence in natural conversation. – G. Psathas (toim.), *Everyday language: studies in ethnomethodology* s. 97–121. New York: Irvington Publishers.
- 1981: *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- 1993: Recording human interaction in natural settings. – *Pragmatics* 3 s. 181–209.
- 2000: Action and embodiment within situated human interaction. – *Journal of Pragmatics* 32 s. 1489–1522.
- 2002: Time in action. – *Current Anthropology* 42 s. 1–53.
- 2003: The semiotic body in its environment. Prepared for J. Coupland & R. Gwyn (toim.), *Discourses of the Body*. [http://www.sscnet.ucla.edu/clc/cgoodwin/03sem\\_body.pdf](http://www.sscnet.ucla.edu/clc/cgoodwin/03sem_body.pdf)
- 2007: Interactive Footing. – E. Holt and R. Clift (toim.), *Reporting talk. Reported speech in interaction* s. 16–46. Cambridge: Cambridge University Press.
- 5.7.2010: Building action by combining unlike resources. Plenaariesitelmä. International Conference on Conversation Analysis 4.–8.7.2010, Mannheim.
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS 1983: Aggravated correction and disagreement in children's conversations. – *Journal of Pragmatics* 7 s. 657–677.
- 1990: *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS – GOODWIN, CHARLES 1986: Gesture and co-participation in the activity of searching for a word. – *Semiotica* 62 s. 51–76.
- 1987: Children's arguing. – S. Philips, S. Steele & C. Tanz (toim.), *Language, gender and sex in comparative perspective* s. 200–248, Cambridge: Cambridge University Press.
- GRICE, H. PAUL 1975: Logic and conversation. – P. Cole & J. Morgan (toim.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* s. 41–58. New York: Academic Press.
- GUSTAVSSON, RIITTA 1994: Comprehension and production of the immersion language: Testing by using a puppet. – Ch. Laurén (toim.), *Evaluating European immersion programs: from Catalonia to Finland* s. 194–204. Tutkimuksia 185. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- HAAKANA, MARKKU 2001: Kielen ohessa? Näkökulmia vuorovaikutuksen ei-kiellellisiin keinoihin. – M. Halonen & S. Routarinne (toim.), *Keskustelunanalyysin näkymiä* s. 70–88. Kieli 13. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 2011: *Mitä* ja muut avoimet korjausaloitteet. – *Virittäjä* 1/2011 s. 36–67.
- HAAKANA, MARKKU – LAAKSO, MINNA – LINDSTRÖM, JAN 2009 (toim.), *Talk in interaction. Comparative dimensions*. Helsinki: SKS.
- HAKULINEN, AULI 1983 [1975]: Sanajärjestyksen eri tehtävistä. – A. Hakulinen & P. Leino (toim.), *Nykysuomen rakenne ja kehitys* 1 s. 295–304. Tietolipas 93. Helsinki: SKS.
- 1989a: Keskustelun tutkimisen tavoitteista ja menetelmistä. – A. Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja* I s. 9–40. Kieli 4. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 1989b: Palauteilmauksista. – A. Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja* I s. 98–114. Kieli 4. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 1996: Johdanto: keskustelunanalyysin profiilista ja tilasta. – A. Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja* II s. 9–22. Kieli 10. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 1997a: Johdanto. – L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 13–17. Tampere: Vastapaino.
- 1997b: Vuorottelujäsenitys. – L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 32–55. Tampere: Vastapaino.
- 2001a [1976]: Suomen sanajärjestyksen kieliopillisista ja temaattisista tehtävistä. – L. Laitinen, P. Nuolijärvi, M. Sorjonen & M. Vilkuna (toim.), *Lukemisto. Kirjoituksia kolmelta vuosikymmeneltä* s. 91–156. Helsinki: SKS.
- 2001b: Eräistä diskurssipartikkelin *kyl(lä)* käyttötavoista keskustelussa. – L. Laitinen, P. Nuolijärvi, M-L. Sorjonen & M. Vilkuna (toim.), *Lukemisto. Kirjoituksia kolmelta vuosikymmeneltä* s. 412–434. Helsinki: SKS.

- 2001c: Minimal and non-minimal answers to yes-no questions. – *Pragmatics* 11 s. 1–16.
- HAKULINEN, AULI – LEINO, PENTTI 1983: Kielen rakenteet ja niiden tutkimus. – A. Hakulinen & P. Leino (toim.), *Nykysuomen rakenne ja kehitys* 1 s. 9–27. Tietolipas 93. Helsinki: SKS.
- HAKULINEN, AULI – SAARI, MIRJA 1995: Temporaalisesta adverbista diskurssipartikkeliksi. – *Virittäjä* 4/1995 s. 481–500.
- HAKULINEN, LAURI 1983 [1966]: Polysemiasta. – A. Hakulinen & P. Leino (toim.), *Nykysuomen rakenne ja kehitys* 1 s. 138–148. Tietolipas 93. Helsinki: SKS.
- HALL, JOAN KELLY – VITANOVA, GERGANA – MARCHENKOVA, LUDMILA 2005 (toim.): *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning. New perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- HALL, JOAN KELLY – PEKAREK DOEHLER, SIMONA – WAGNER, JOHANNES 25.8.2008: The social turn in the reconceptualization of second language learning/acquisition. Paneeli. The 15<sup>th</sup> world congress of applied linguistics 24.–29.8. 2008, Essen.
- HANKS, WILLIAM 1991: Forword. Esipuhe J. Laven ja E. Wengerin teokseen *Situated learning. Legitimate peripheral participation* s. 13–24. Cambridge: University Press.
- HARJUNPÄÄ, KATARIINA 2011: Kielimuurin murtajat: käännökset arkikeskustelun jäsentäjinä Penedon suomalaisessa siirtokunnassa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisen ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos.
- HASSINEN, SIRJE 2005: *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Helsinki: Finn Lectura.
- HAUSENDORF, HEIKO 2007: Die Prozessualität des Gesprächs als Dreh- und Angelpunkt der Linguistischen Gesprächsforschung. – H. Hausendorf (toim.), *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion* s. 11–32. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- HE, ANGUS WEIYUN 2004: CA for SLA: arguments from the Chinese language classroom. – *The Modern Language Journal* 88 s. 568–582.
- HEIKKINEN, MARITA 1991: Kielikylpy ala-asteella. – Ch. Laurén (toim.), *Kielikylpymenetelmä: kielen käyttö mielekkääksi* s. 43–63. Vaasan yliopisto: täydennyskoulutuskeskus.
- HEINONEN, SIRKA-LIISA 2000: Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 47. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-4858-8.pdf>
- HEINÄMAA, SARA 1996: *Ele, tyylä ja sukupuoli. Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuoliälyksyykselle*. Helsinki: Gaudeamus.
- HELASVUO, MARJA-LIISA 2004: Shared syntax: the grammar of co-constructions. – *Journal of Pragmatics* 36 s. 1315–1336.
- HELLERMANN, JOHN 2007: The development of practices of action in classroom dyadic interaction: focus on task openings. – *The Modern Language Journal* 91 s. 83–96.
- 2008: *Social actions for classroom language learning*. New perspectives on language and education. Clevedon: Multilingual Matters.
- 2009: Looking for evidence of language learning in practices for repair: A case study of self-initiated self-repair by an adult learner of English. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 s. 113–132.
- HERITAGE, JOHN 1996 [1984]: *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Suom. I. Arminen, O. Paloposki, A. Peräkylä, S. Vehviläinen & S. Veijola. Helsinki: Gaudeamus.
- HERITAGE, JOHN – ATKINSON, MAXWELL 1984: Introduction. – J. Heritage & M. Atkinson (toim.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* s. 1–15. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOFFMANN, CHARLOTTE 1991: *An introduction to bilingualism*. London: Longman.
- HOLT, ELIZABETH 2007: 'I'm eyeing your chop up mind': reporting and enacting. – E. Holt & R. Clift (toim.), *Reporting Talk. Reported speech in interaction* s. 47–80. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOPPER, PAUL 1998: Emergent grammar. – M. Tomasello (toim.), *The new psychology of language* s. 155–176. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- HULTMAN, TOR G. 2003: *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- HÄKKINEN, KAISA 2007: *Nykysuomen etymologinen sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- HÖCKERSTEDT, LEIF 2006: Helsingforssvenskan – vem är du? – K. Juusela & K. Nisula (toim.), *Helsinki kieliyhteisönä* s. 123–141. Helsinki: Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- ISK = Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja-Riitta – Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS.
- JEFFERSON, GAIL 1974: Error correction as an interactional resource. – *Language in Society* 2 s. 181–199.

- 1983: *Issues in the transcription of naturally-occurring talk: caricature versus capturing pronunciation particulars*. Tilburg University: Tilburg papers in language and literature.
- JONES, SARAH – ZIMMERMANN, DON 2003: A child's point and the achievement of intentionality. – *Gesture* s. 155–185.
- JUNEFELT, KARIN 2010: The dialogic impact on early language development and thought. – K. Junefelt & P. Nordin (toim.), *Proceedings from the second international interdisciplinary conference on perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin*. Stockholm University, Sweden, June 3–5, 2009 s. 60–73. [www.nordiska.su.se/bakhtin2009](http://www.nordiska.su.se/bakhtin2009).
- KAHRI, MIKKO 2007: Intersubjektiivisuus, vuorojen väliset yhteydet ja rytmi varhaisessa vuorovaikutuksessa – tapaustutkimus. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiologian laitos.
- KAIVAPALU, ANNEKATRIN 2005: *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Jyväskylä studies in humanities 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 1989: *Jä. Rinnastus ja rinnastuskonjunktion käyttö*. Helsinki: SKS.
- KARJALAINEN, MERJA 1996: "Täällä on hirviö, leikisti". Kolmi- ja nelivuotiaiden päiväkotilasten keskustelujen tarkastelua aktien, puheenvuorojen, teemojen ja erityispiirteiden kannalta. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis B humaniora 24.
- KARLSSON, FRED 1983: Verbien perusmuodot ja taivutustyyppit. – A. Hakulinen ja P. Leino (toim.), *Nykysuomen rakenne ja kehitys* 1 s. 86–95. Tietolipas 93. Helsinki: SKS.
- KASKELA-NORTAMO, BRITT 2007: En språkbadslärares vardag. – S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.), *Kielikylpykirja – språkbadsboken* s. 70–76. Vaasa: Levón-intoituutti.
- KASPER, GABRIELE 1997: 'A' stand for acquisition: a response to Firth and Wagner. – *The Modern Language Journal* 81 s. 307–312.
- KAUPPINEN, ANNELI 1998: *Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto. Tutkimus kielen omaksumisesta ja suomen konditionaalista*. Helsinki: SKS.
- KELTIKANGAS-JÄRVINEN, LIISA 2004: *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- KENDON, ADAM 2004: *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KIDWELL, MARDI – ZIMMERMAN, DON 2006: Observability in the interactions of very young children. – *Communication Monographs* 73 s. 1–28.
- KIVISTÖ, PIA 1991: Kielikylpy päiväkodissa. – Ch. Laurén (toim.), *Kielikylpymenetelmä: kielen käyttö mielekkääksi* s. 36–42. Vaasan yliopisto: täydennyskoulutuskeskus.
- KLEEMOLA, SARI 2007: Opettajan kysymykset oppitunnilla. – L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 61–89. Helsinki: Gaudeamus.
- KLEWITZ, GABRIELE – COUPER-KUHLEN, ELIZABETH 1999: Quote - unquote? The role of prosody in the contextualization of reported speech sequences. – *Pragmatics* 9 s. 495–485.
- KOREN-KARIE, NINA – OPPENHEIM, DAVID – DOLEV, SMADAR – SHER, EFRAT – ETZION-CARASSO, AYELET 2002: Mothers' insightfulness regarding their infants' internal experience: relations with maternal sensitivity and infant attachment. – *Developmental Psychology* 38 s. 534–542.
- KORPELA, EVELIINA 2007: *Oireista puhuminen lääkärin vastaanotolla. Keskustelunanalyttinen tutkimus lääkärin kysymyksistä*. Helsinki: SKS.
- KRAMSCH, CLAIRE 2002: Introduction: "How can we tell the dancer from the dance?" – C. Kramsch (toim.), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives* s. 1–30. London: Continuum.
- KRASHEN, STEPHEN D. 1987: *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall International.
- KURHILA, SALLA 2003: Co-constructing understanding in second language conversation. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 2006a: *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- 2006b: Kenen suomi on oikeaa? Lasten korjauksista monietnisissä päiväkotiryhmissä. – S. Kurhila & A. Mäntynen (toim.), *Tunnetta mukana. Kirjoituksia Jyrki Kallionkosken 50-vuotispäivän kunniaksi* s. 30–54. Kieli 17. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- KÄÄNTÄ, LEILA 2010: *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction. A multimodal perspective*. Jyväskylä studies in humanities 137. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LAALO, KLAUS 2011: *Lapsen varhaiskielioppi ja miniparadigmat*. Helsinki: SKS.
- LAMBERT, WALLACE E.: 1977: The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. – P. Hornby (toim.), *Bilingualism: psychological, social, and educational implications* s. 15–28.

- New York: Academic Press.
- LAMBERT, WALLACE E. – TUCKER, RICHARD G. 1972: *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- LANTOLF, JAMES P. 2000: Introducing sociocultural theory. – J. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning* s. 1–26. Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, JAMES P. – APPEL, GABRIELA 1994: Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. – J. Lantolf ja G. Appel (toim.), *Vygotskian approaches to second language research* s. 1–32. Norwood: Ablex Publishing.
- LAPPALAINEN, HANNA 2005: Referointi ja variaatio. Sitaatit yksilöllisen variaation kuvastimina ja resursseina. – M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 150–186. Tietolipas 206. Helsinki: SKS.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE 2004: CA for SLA? It all depends... – *The Modern Language Journal* 88 s. 604–607.
- 2007: Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. – *The Modern Language Journal* 91 s. 773–787.
- LAURANTO, YRJÖ 1997: *Ensi askeleita paikallissijojen käyttöön. Espanjankielisten suomenoppijoiden sisä- ja ulkopaiikallissijat konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta*. Kakkoskieli 2. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- LAURÉN, CHRISTER 1991: Kielikylpy ja sen taustaa. – Ch. Laurén (toim.), *Kielikylpymenetelmä: kielen käyttö mielekkääksi* s. 11–22. Vaasan yliopisto: täydennyskoulutuskeskus.
- 1992: Språkbadsskolan i olika språkmiljöer. – Ch. Laurén (toim.), *En modell för språk i daghem och skola: Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland* s. 13–21. Vaasan yliopisto: täydennyskoulutuskeskus.
- 1994a: Preface. – Ch. Laurén (toim.), *Evaluating European immersion programs. From Catalonia to Finland*. Tutkimuksia 185. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- 1994b: Alkusanat. – Ch. Laurén (toim.), *Kielikylpy: kahden kielen kautta monikielisyteen*. Vaasan yliopisto: täydennyskoulutuskeskus.
- 1999: *Språkbad: forskning och praktik*. Tutkimuksia 226. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- 2006: *Tidig inläring av flera språk. Teori och praktik*. Tutkimuksia 274. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- LAURY, RITVA 2005: Dialogic syntax and the emergence of topics in interaction – an initial exploration. – *TRANEL* 41 s. 165–189.
- LAVE, JEAN – WENGER, ETIENNE 1991: *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEHTIMAJA, INKERI 2007: Viittaaminen ja tehtäväjaksojen siirtymäkohdat. – L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 139–155. Helsinki: Gaudeamus.
- 2008: Toisen oppilaan vuoron kierrätys S2-luokahuoneessa. – J. Tanner & M. Kokkonen (toim.), *Suomen opetus, kielitaito ja tutkimus* s. 21–38. Kakkoskieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- [tulossa]: Puheen suuntia luokahuoneessa. Oppilaat osallistujina suomi toisena kielenä -tunnilla.
- LEHTINEN, ANJA-RIITTA 2000: *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: SoPhi.
- LEINO, PENTTI 1993: *Polysemia – kielen moniselitteisyys*. Kieli 7. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- LEIWO, MATTI 1980: *Lapsen kielen kehitys*. Helsinki: Gaudeamus.
- LERNER, GENE 1991: On the syntax of sentences-in-progress. – *Language in Society* 20 s. 441–458.
- 1996: On the "semi-permeable" character of grammatical units in conversation: conditional entry into the turn space of other speaker. – E. Ochs, E. A. Schegloff & S. Thompson (toim.), *Interaction and grammar* s. 238–276. Cambridge: Cambridge University press.
- LEVINSON, STEPHEN C. 2006: On the human "interaction engine". – N. E. Enfield & S. C. Levinson (toim.), *Roots of human sociality: culture, cognition, and interaction* s. 1–38. London: Berg.
- LIEKO, ANNELI 1993: Lapsen kielen lauseyhdistykset. – A. Iivonen, A. Lieko & P. Korpilahti (toim.), *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys* s. 165–187. Helsinki: SKS.
- LILJA, NIINA 2006: Arkikeskustelu kielenoppimisen ympäristönä – haasteita tutkimukselle. – P. Pietilä, P. Lintunen & H-M. Järvinen (toim.), *Kielenoppija tänään – Language learner of today* s. 159–179. AFinLA:n vuosikirja 64. Jyväskylä: AFinLA.
- 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä studies in humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LINDHOLM, CAMILLA 2003: *Frågor i praktiken. Flerledade frågeturer i läkare-patientsamtal*. Studier i

- nordisk filologi 81. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- LINDSTRÖM, JAN 2005: Grammatiken i interaktionens tjänst. – J. Anward & B. Nordberg (toim.), *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalsspråk* s. 11–53. Lund: Studentlitteratur.
- 2008: *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- LINELL, PER 2005: En dialogisk grammatik? – J. Anward & B. Nordberg (toim.), *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalsspråk* s. 231–328. Lund: Studentlitteratur.
- LONDEN, ANNE-MARIE 1997: Kahden- ja monenkeskinen keskustelu. – L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 56–74. Tampere: Vastapaino.
- LONG, MICHAEL 1996: The role of linguistic environment in second language acquisition. – W. Richie & T. Bhatia (toim.), *Handbook of second language acquisition* s. 413–468. New York: Academic Press.
- 1997: Construct validity in SLA research: a response to Firth and Wagner. – *The Modern Language Journal* 81 s. 318–323.
- LYSTER, ROY 1998: Immersion pedagogy and implications for language teaching. – J. Cenoz & F. Genesee (toim.), *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- LYSTER, ROY – RANTA, LEILA 1997: Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. – *Studies in second language acquisition* 19 s. 37–61.
- MARKEE, NUMA 2008: Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. – *Applied Linguistics* 29 s. 404–427.
- MARTIN, CATHRIN 2004: From other to self: learning as interactional change. Väitöskirja. Acta Universitatis Upsaliensis 107.
- 2009: Relevance of situational context in studying learning as changing participation. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 s. 133–149.
- MARTOLA, NINA 2009: Konstruktioner med *ät* i ett jämförande perspektiv. – C. Wide & B. Lyngfelt (toim.), *Konstruktioner i finlandsvensk syntax. Skriftspråk, samtal och dialekter* s. 47–75. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- MCNEILL, DAVID 1995: *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEHAN, HUGH 1979: *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- MELANDER, HELEN 2009: Trajectories of learning: embodied interaction in change. Väitöskirja. Acta Universitatis Upsaliensis. 124 <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-100680>
- MELANDER, HELEN – SAHLSTRÖM, FRITJOF 2009: In tow of the blue whale. Learning as interactional changes in topical orientation. – *Journal of Pragmatics* 41 s. 1519–1537.
- MELANDER, HELEN – SAHLSTRÖM, FRITJOF 2010: *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- MONDADA, LORENZA 2007: Commentary: transcript variations and the indexicality of transcribing practices. – *Discourse Studies* 9 s. 809–821.
- MONDADA, LORENZA – PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2004: Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom. – *The Modern Language Journal* 88 s. 501–518.
- MORI, JUNKO 2004: Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: a case from a Japanese language classroom. – *The Modern Language Journal* 88 s. 536–550.
- MORI, JUNKO – MARKEE, NUMA 2009: Language learning, cognition, and interactional practices: An introduction. – *IRAL* 47 s. 1–9.
- MORTENSEN, KRISTIAN 2009: Establishing reciprocity in pre-beginning position in the second language classroom. – *Discourse Processes* 46 s. 491–515.
- MÅRD, KARITA 1994: *Andraspråksförståelse i språkbadsdaghem*. Tutkimuksia 181. Språkvetenskap 25. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- 1996: Kielikylpyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. – Ch. Laurén (toim.), *Kielikylpy: kielitaitoon käytön kautta* s. 31–45. Vaasan yliopisto: täydennyskoulutuskeskus.
- 2002: *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå*. Acta Wasaensia 100. Språkvetenskap 21. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- MÄÄTTÄNEN, KIRSTI 2002: Dialoginen vauvatanssi terapiamenetelmänä. – *Psykoaterapia* 3/2002 s. 164–170.
- NIEMELÄ, NINA 2008: *Interaktion i helklass under ett tema i språkbad*. Acta Wasaensia 194. Språkvetenskap 39. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- NISHIZAKA, AUG 2006: What to learn: the embodied structure of the environment. – *Research on Language and*

- Social Interaction* 39 s. 119–154.
- NORDLUND, TARU 2005: Suomen kielen kvasirakenne ja kieliopillistunut moniäänisyys. – M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 338–359. Tietolipas 206. Helsinki: SKS.
- NORÉN, NIKLAS 2005: Apokoinou i samtal. En inledande definition och sekventiell avgränsning av en samtalsgrammatisk konstruktion. – J. Anward & B. Nordberg (toim.), *Samtal och grammatik. Studier i svensk samtalsspråk* s. 55–87. Lund: Studentlitteratur.
- 2007: Apokoinou in Swedish talk-in-interaction. A family of methods for grammatical construction and the resolving of local communicative projects. Väitöskirja. Lindköping studies in arts and science 405. Studies in language and culture 11. Lindköping University.
- NUOLIJÄRVI, PIRKKO 1996: Kielikylpykieli ja ensikieli. – M. Buss & Ch. Laurén (toim.), *Kielikylpy: kielitaitoon käytön kautta* s. 59–70. Vaasan yliopisto: täydennyskoulutuskeskus.
- NURKKALA, KIRSTI 1998: Varhaisvuorovaikutus ja keskustelunalyysi. – M. Karjalainen (toim.), *Kielen ituja. Ajankohtaista lapsenkielen tutkimuksesta* s. 204–232. Oulu: Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.
- OCHS, ELINOR 1988: *Culture and language development. Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2002: Becoming a speaker of culture. – C. Kramsch (toim.), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives* s. 97–120. London: Continuum.
- OCHS KEENAN, ELINOR 1983a: Conversational competence in children. – E. Ochs, & B. Schieffelin (toim.), *Acquiring conversational competence* s. 3–25. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- 1983b: Making it last: repetition in children's discourse. – E. Ochs & B. Schieffelin (toim.), *Acquiring conversational competence* s. 26–39. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- OCHS, ELINOR – SCHIEFFELIN, BAMBI 1995: The impact of language socialization on grammatical development. – P. Fletcher & B. MacWhinney (toim.), *The handbook of child language* s. 73–94. Oxford: Basil Blackwell.
- OGDEN, RICHARD – HAKULINEN, AULI – TAINIO, LIISA 2004: Indexing 'no news' with stylization in Finnish. – E. Couper-Kuhlen & C. E. Ford (toim.), *Sound patterns in interaction. Cross-linguistic studies from conversation* s. 299–334. Amsterdam: Benjamins.
- ONIKKI, TIINA 2000: Mistä mieli merkityksen tutkimukseen? Kognitiivisen kielentutkimuksen merkitysnäkömyksestä. – A. Airola, H. J. Koskinen & V. Mustonen (toim.), *Merkillinen merkitys* s. 85–114. Helsinki: Gaudeamus.
- OSALA, LAURA 2008: Osoittavat eleet opettajan työvälineenä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- PAAVOLA, LEILA 2006: Motheral sensitive responisveness, characteristics and relations to child early communicative and linguistic development. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 73. Department of Finnish, information studies and logopedics/Department of paediatrics.
- 2008: Äidin sensitiivisyys ja hoivapuheen piirteet. – K. Launonen, A. Korpjaakko-Huuhka & M. Lehtihalmes (toim.), *Varhainen vuorovaikutus ja sen tutkiminen* s. 45–54. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 40.
- PAAVOLA, LEILA – KEMPPINEN, KAARINA – KUNNARI, SARI 2009: Maternal sensitivity and the characteristics of child-directed speech. – M. Russo & A. De Luca (toim.), *Psychology of family relationships* s. 61–78. New York: Nova Science Publishers.
- PAAVOLA, LEILA – KUNNARI, SARI 21.5.2010: Äidin lapselleen suuntaaman puheen piirteet ja vuorovaikutuksellinen herkkyys kielen ja puheen kehityksen suuntaajina. Esitelmä. Kielitieteen päivät 20.–22.5.2010, Helsinki.
- PAUL, HERMANN 1960: *Prinzipien der Sprachgeschichte*. 6. painos. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- PAUNONEN, HEIKKI: 1983 [1976]: Allomorfen dynamiikkaa. – A. Hakulinen & P. Leino (toim.), *Nyky-suomen rakenne ja kehitys* 1 s. 57–85. Tietolipas 93. Helsinki: SKS.
- PEAL, ELIZABETH – LAMBERT, WALLACE E. 1962: The relation of bilingualism to intelligence. – *Psychological Monographs* 76 s. 1–23.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2010: Conceptual changes and methodological challenges: on language, learning and documenting learning in conversation analytic SLA research. – P. Seedhouse, C. Jenks. & St. Walsh (toim.), *Conceptualising learning in applied linguistics* s. 105–126. Palgrave Macmillan.
- 2.9.2009: CA-SLA: conceptual changes and methodological challenges. Jatko-opiskelijoille järjestetty kurssi 2.9.2009, Odense.

- 2011: Emergent grammar for all practical purposes: the on-line formatting of left- and right dislocations in French conversation. – P. Auer & S. Pfänder (toim.), *Constructions: Emergent and emerging* s. 45–87. Berlin: De Gruyter.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA – STEINBACH KOHLER, FEE [tulossa]: Emergent L2 grammar: socially situated learning and the on-line elaboration of grammatical constructions.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA – WAGNER, JOHANNES 5.7.2010: Documenting change across time: Challenges for CA in longitudinal learning and development data. Paneeli. International conference on conversation analysis 4.–8.7.2010, Mannheim.
- PERÄKYLÄ, ANSSI 1997: Institutionaalinen keskustelu. – L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 177–203. Tampere: Vastapaino.
- PIIRAINEN-MARSH, ARJA – TAINIO, LIISA 2009: Other-repetition as a site for participation and situated learning of a second language. – *The Modern Language Journal* 93 s. 153–169.
- POLANYI, MICHAEL 1967: *The tacit dimension*. New York: Anchor Books.
- POMERANTZ, ANITA 1984: Pursuing a response. – J. M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PS=Suomen kielen perussanakirja, osat 1–3. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- RAEVAARA, LIISA 1993: Kysyminen toimintana. Kysymys–vastaus–vieruspareista arkikeskustelussa. Licensiaatintyö. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- ROGOFF, BARBARA 1990: *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- ROMAINE, SUZANNE 2004 [1995] *Bilingualism*. 2. painos. Oxford: Blackwell publishing.
- RONTU, HEIDI 2005: Språkdominans i tidig tvåspråkighet: barnets kodväxling i kontext. Väitöskirja. Åbo Akademis förlag.
- SAARI, MIKKO 2006: Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientie rerum socialium 84. <http://herkules oulu.fi/isbn9514282485/>
- SAARI, MIRJA 1995: "Jo, nu kunde vi festa nog". Synpunkter på svenskt språkbruk i Sverige och Finland. – *Folkmålsstudier* 36 s. 75–108.
- 2006: Stadin ruotsi. Huomioita erään nuorisoryhmän koodin vaihtelusta. – K. Juusela & K. Nisula (toim.), *Helsinki kieliyhteisönä* s. 142–161. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- SACKS, HARVEY 1972: On the analyzability of stories by children. – J. Gumperz & D. Hymes (toim.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication* s. 325–345. Oxford: Basil Blackwell.
- 1992a ja b: *Lectures on conversation*. Toim. G. Jefferson. Cambridge: Blackwell Publishers.
- SACKS, HARVEY – SCHEGLOFF, EMANUEL – JEFFERSON, GAIL 1974: A simplest systematic of turn-taking for conversation. – *Language* 50 s. 696–735.
- SAHLSTRÖM, FRITJOF 2.2.2008: *Tilanteesta toiseen. Oppiminen ja siirtovaikutus keskusteluanalyysin näkökulmasta*. Plenaariesitelmä. Keskustelututkimuksen päivät 1.–2.2.2008, Helsinki.
- 2009: Conversation analysis as a way of studying learning – An introduction to a special issue of SJER. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 s. 103–111.
- SAJAVAARA, KARI 1999: Toisen kielen oppiminen. – K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 73–102. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- SALMENLINNA, INKERI [tulossa]: *Korjausaloitteet kielihäiriöisten lasten puheterapia- ja leikkivuoro-vaikutuksessa*.
- SARMAVUORI, KATRI 1982: *Lasten kielen oppiminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- SAVIJÄRVI, MARJO 2008: Growing up bilingual in an immersion kindergarten. – A. Nikolaev & J. Niemi (toim.), *Two or more languages: proceedings from the 9th Nordic conference on bilingualism*, August 10–11, 2006 s. 186–192. Studies in languages. University of Joensuu.
- SAVIJÄRVI, MARJO – SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 2010: Recycling the teacher's words. – K. Junefelt & P. Nordin (toim.), *Proceedings from the second international interdisciplinary conference on perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin*. Stockholm University, Sweden, June 3–5, 2009 s. 216–225. [www.nordiska.su.se/bakhtin2009](http://www.nordiska.su.se/bakhtin2009).
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1984a: On some gestures' relation to talk. – J. M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of social action* s. 266–298. Cambridge: Cambridge University Press.



- 1984b: On some questions and ambiguities in conversation. – J. M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of social action* s. 28–52. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1987: Between Micro and Macro: Contexts and other connections. – J. C. Alexander, B. Giesen, R. Münch & N. J. Smelser (toim.), *The micro-macro link* s. 207–234 Berkeley: University of California Press.
- 1989: Reflections on language, development, and the interactional character of talk-in interaction – M. H. Bornstein & J. S. Bruner (toim.), *Interaction in human development* s. 139–153. New York: Lawrence Erlbaum.
- 1990: On the organization of sequences as a source of “coherence” in talk in interaction. – B. Dorval (toim.), *Conversational organization and its development* s. 51–77. Norwood: Ablex publishing corporation.
- 1991: Conversation analysis and socially shared cognition – L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (toim.), *Perspectives on socially shared cognition* s. 150–171. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- 1992: Repair after next turn: the last structurally provided defence of intersubjectivity in conversation. – *American Journal of Sociology* 97 s. 1295–1345.
- 1996: Turn organization: one intersection of grammar and interaction. – E. Ochs, E. A. Schegloff & S. Thompson (toim.), *Interaction and grammar* s. 52–133. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1997: Practices and actions: boundary cases in other-initiated repair. – *Discourse Processes* 23 s. 499–545.
- 2007: *Sequence organization. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. – SACKS, HARVEY 1973: Opening up closings. – *Semiotica* 8 s. 289–327.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. – JEFFERSON, GAIL – SACKS, HARVEY 1977: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. – *Language* 53 s. 361–382.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. – OCHS, ELINOR – THOMPSON, SANDRA 1996: *Introduction*. – E. Ochs, E. A. Schegloff & S. Thompson (toim.), *Interaction and grammar* s. 1–51. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. – LERNER, GENE 2009: Beginning to respond: well-prefaced responses to wh-questions. – *Research on Language and Social Interaction* 42 s. 91–115.
- SCHUTZ, ALFRED 1990 [1962]: *Collected papers*, vol. I. Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- SEEDHOUSE, PAUL 2005: Conversation analysis and language learning. – *Language Teaching* 38 s. 165–187.
- SELLMAN, JAANA 2008: Vuorovaikutus ääniterapiassa. Keskustelunanalyttinen tutkimus harjoittelun rakenteesta, terapeutin antamasta palautteesta ja oppimisesta. Väitöskirja. Helsingin yliopiston puhetieteiden laitoksen julkaisu 54.
- SELTING, MARGARET 1996: On the interplay of syntax and prosody in the constitution of turn-constructual units and turns in conversation. – *Pragmatics* 6 s. 371–388.
- SEO, MI-SUK – KOSHIK, IRENE 2010: A conversation analytic study of gestures that engender repair in ESL conversational tutoring. – *Journal of Pragmatics* 42 s. 2219–2239.
- SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1997a: Vuorovaikutus paperilla. – L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.
- 1997b: Osallistumiskehikko. – L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 156–176. Tampere: Vastapaino.
- 1998: *Läsnäolon pronominit*. Tämä, tuo, se ja hän viittaamassa keskustelun osallistujaan. Helsinki: SKS.
- SILÉN, BEATRICE 2009: Konstruktionsmönster vid bitransitiva verb i finlandssvenska och serigesvenska samtal. – C. Wide & B. Lyngfelt (toim.), *Konstruktioner i finlandsvensk syntax. Skriftspråk, samtal och dialekter* s. 77–103. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- SILVÉN, MAARIT – LAHTI, ANNA-LIISA – LAINE, PÄIVI – McLAUGHLIN, JILL – VIENOLA, MINNA – TOIKKA, HETA 1996: Varhaisesta vuorovaikutuksesta kielen hallintaan ja kiintymykseen. – P. Lyytinen & H. Lyytinen (toim.), *Lapsi ja tutkimus* s. 89–96. Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- SINKKONEN, JARI 1995: *Lapsen kanssa hyvinä ja pahoina päivinä*. Porvoo: WSOY.
- SKRK = Lauri Hakulinen 2000: *Suomen kielen rakenne ja kehitys*. 5. painos. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE 1981: *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel.
- SLOTTE-LÜTTGE, ANNA 2005: *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- 15.1.2010: Från ‘ja blir en kunning tähti’ till ‘minns du att ja e tähtin sen’: Longitudinellt lärande i flerspråkig vardagsinteraktion. Plenaariesitelmä. Keskusteluntutkimuksen päivät 14.–15.1.2010, Vaasa.
- SNOW, CATHERINE E. 1977: Mother’s speech research: from input to interaction. – C. E. Snow & C. A. Ferguson (toim.), *Talking to children. Language input and acquisition* s. 31–49. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1986: Conversations with children. – P. Fletcher & M. Garman (toim.), *Language acquisition. Studies in first*

- language development* s. 69–89. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1995: Issues in the study of input: finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. – P. Fletcher & Bb MacWhinney (toim.), *The handbook of child language* s. 180–193. Oxford: Basil Blackwell.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1997: Korjausjäsenitys. – L. Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet* s. 111–137. Tampere: Vastapaino.
- SORJONEN, MARJA-LEENA – LAAKSO, MINNA 2005: Katko vai eiku? Itsekorjauksen aloitustavat ja vuorovaikutustehtävät. – *Virittäjä* 2/2005 s. 244–271.
- STANUTZ, SPENCER M. 1992: Immersion programs in Canada. – Ch. Laurén (toim.), *En modell för språk i daghem och skola: språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland* s. 77–100. Vaasan yliopisto: täydennyskoulutuskeskus.
- STERN, DANIEL 1982: *Ensimmäinen ihmissuhde*. Suom. Kati Appelquist. Jyväskylä: Gummerus.
- STRANDELL, HARRIET 1994: *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsinki: Gaudeamus.
- 1995: *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus.
- 2010: Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. – H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* s. 92–112. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- STREECK, JÜRGEN 1995: On projection. – E. N. Goody (toim.), *Social intelligence and interaction* s. 87–110. Cambridge: Cambridge University Press.
- STREECK, JÜRGEN – KNAPP, MARK L. 1992: Interaction of visual and verbal features. – F. Poyatos (toim.), *Advances in nonverbal communication. Sociocultural, clinical, esthetic and literary perspectives* s. 3–23. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä studies in humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- SVENNEVIG, JAN 2003: Echo answers in native/non-native interaction. – *Pragmatics* 13 s. 285–309.
- 2004: Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. – *Discourse Studies* 6 s. 489–516.
- SWAIN, MERRILL 1995: Three functions of output in second language learning. – G. Cook & B. Seidlhofer (toim.), *Principle & practice in applied linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson* s. 125–144.
- 1996: Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. – *The Canadian Modern Language Review* 52 s. 529–548.
- SWAIN, MERRILL – LAPKIN, SHARON 1982: *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 1998: Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. – *The Modern Language Journal* 82 s. 320–337.
- SZCZEPEK REED, BEATRICE 2006: *Prosodic orientation in English conversation*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- SÄLJÖ, ROGER 2001: *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Käänt. Bo Grönholm. Helsinki: WSOY.
- SÄÄSKILAHTI, MINNA 21.5.2010: Oppilaiden argumentointitaitojen kehittyminen peruskoulun 2. ja 3. luokalla. Esitelmä. Kielitieteen päivät 20.–22.5.2010, Helsinki.
- SÖDERGÅRD, MARGARETHA 2002: *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia 98. Språkvetskap 20. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- TAINIO, LIISA 2007: Miten tutkia luokahuoneen vuorovaikutusta keskustelunalyysin keinoin? – L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokahuoneessa* s. 15–58. Helsinki: Gaudeamus.
- TANNEN, DEBORAH 1989: *Talking voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TARDIF, CLAUDETTE 1994: Classroom teacher talk in early immersion. – *The Canadian Modern Language Review* 50 s. 466–481.
- TARDIF, CLAUDETTE – WEBER, SANDRA 1987: French immersion research: a call for new perspectives. – *The Canadian Modern Language Review* 44 s. 67–77.
- TOIVAINEN, JORMA 1999: Äidinkielen omaksuminen. – K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 129–155. Jyväskylä: soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- TOMASELLO, MICHAEL 2003: *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- TOMASELLO, MICHAEL – FARRAR, MICHAEL J. 1986: Joint attention and early Language. – *Child Development* 57

- s. 1454–1463.
- TRAINOR, LAUREL J. – AUSTIN, CAREN M. – DESJARDINS, RENÉE N. 2000: Is infant directed speech prosody a result of the vocal expression of emotion? – *Psychological Science* 11 s. 188–195.
- van den BOOM, DYMPEA C. 1997: Sensitivity and attachment. Next steps for developmentalists. – *Child Development* 64 s. 592–594.
- van LIER, LEO 2000: From input to affordance. – J.P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning* s. 245–260. Oxford: Oxford University Press.
- VEHKALAHTI, KAISA – RUTANEN, NIINA – LAGSTRÖM, HANNA – PÖSÖ, TARJA 2010: Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. – H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* s. 10–23. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- VESTERBACKA, SIV 1991: *Elever i språkbadskola: social bakgrund och tidig språkutveckling*. Tutkimuksia 155. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- VIBERG, ÅKE 1987: *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- VIERIJÄRVI, HANNA 1999: Vierusparien ja toimintajaksojen rakentaminen yhteistyönä äidin ja vauvan varhaisessa vuorovaikutuksessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- VIINISALO, MARJO 1995: Ymmärtämisen osoittaminen kielikylpypäiväkodissa. Miten 5–6-vuotiaiden suomenkielisten lasten ruotsin kielen ymmärtäminen ilmenee päiväkodin arkitilanteissa? Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- VILKUNA, MARIA 1992: *Referenssi ja määräisyys suomenkielisten tekstien tulkinnassa*. Helsinki: SKS.
- VISAPÄÄ, LAURA – HAAKANA, MARKKU 21.5.2010: *Eiku* keskustelussa: korjauksen partikkeli? Esitelmä. Kielitieteen päivät 20.–22.5.2010, Helsinki.
- VOLOŠINOV, VALENTIN 1990: *Kielen dialogisuus. Marxismi ja kielifilosofia*. Tampere: Vastapaino.
- VYGOTSKI, LEV SEMJONOVITS 1982: *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.
- WEBER, ELIZABETH G. 1993: *Varieties of questions in English conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- WEBER, SANDRA – TARDIF, CLAUDETTE 1991a: Culture and meaning in French immersion kindergarten. – L. Malavé & G. Duquette (toim.), *Language, culture and cognition. A collection of studies in first and second language acquisition* s. 93–109. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- 1991b: Assessing L2 competency in early immersion classrooms. – *The Canadian Modern Language Review* 47 s. 916–932.
- WENGER, ETIENNE 1998: *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, JAMES V. 1979: From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's theory. – *Human Development* 22 s. 1–22.
- 1985: *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- WIDE, CAMILLA – LYNGBELT, BENJAMIN 2009: Svenskan i Finland, grammatiken och konstruktionerna. – C. Wide & B. Lyngfelt (toim.), *Konstruktioner i finlandsvensk syntax. Skriftspråk, samtal och dialekter* s. 11–43. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- WOOTTON, ANTHONY J. 1997: *Interaction and the development of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YOUNG, RICHARD F. – MILLER, ELIZABETH R. 2004: Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. – *The Modern Language Journal* 88 s. 519–535.
- ÖVERLUND, JOHANNA 1993: Vauvan kommunikaatiotaitojen kehitys – puheen oppimisen perusta. – A. Iivonen, A. Lieko & P. Korpilahti (toim.), *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys* s. 306–331. Helsinki: SKS.

## Liite 1 Litterointimerkit

### 1. Sävelkulku

#### *Prosodisen kokonaisuuden lopussa*

.	laskeva intonaatio
(ei merkkiä)	tasainen intonaatio (tai intonaatiosta ei ole saatu selvää)
,	lievästi laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
?,	lievästi nouseva intonaatio

#### *Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa*

↑	ympäröivää puhetta korkeampi sävekorkeus
↓	ympäröivää puhetta matalampi sävekorkeus
hej	(alleviivaus) painotus

### 2. Päällekkäisyydet ja tauot

[	päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
	puheen ja ei-sanallisen toiminnan päällekkäisyys
(.)	vähemmän kuin 0.2 sekuntia kestävä tauko
(1.0)	tauko mitattuna sekunnin kymmenesosina
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

### 3. Puhenoisuus ja äänenvoimakkuus

>joo<	nopeutettu jakso
<joo>	hidastettu jakso
joo::	äänteen venytys
°joo°	hiljainen puhe
JOO	kovaääninen puhe tai huuto

### 4. Hengitys

.hhh	sisäänhengitys (yksi h-kirjain vastaa noin 0.1 sekuntia)
hhh	uloshengitys
.joo	sana lausuttu sisäänhengittäen

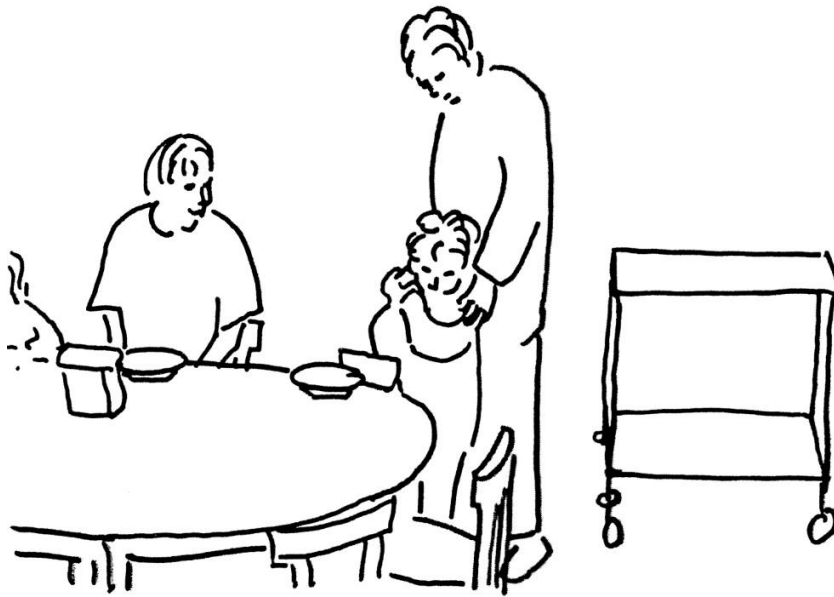
### 5. Nauru

hih hih / hah hah	
j(h)oo	sana lausuttu nauraen
fjooƒ	sana (tai jakso) lausuttu hymyillen

### 6. Muut merkit

# #	nariseva ääni
j-	kesken jäänyt sana tai katkos puheen virrassa
@joo@	äänien laadun muutos
(joo)	sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu sana tai jakso
(--)	sana, josta ei ole saatu selvää
(---)	pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää
JUOKSEE	ei-sanallisen toiminnan kuvaus
(( ))	kaksoissulkeissa litteroijan kommentteja

Liite 2 Merin saapuminen päiväkotiin





### Liite 3 Esimerkkien suomennokset

#### 2.1 LV I syyskuu / aamulla

- 01 Lea: mul on barbi.  
02 V: no sinulla on barbi jolla on pitkät pitkät let(-)  
03 Mallu: mä en saa ikinä ottaa barbei mukaan.  
04 V: mutta meidän täytyy puhua äidin kanssa  
05 minä sanon äidille että sinä saat kyllä ottaa tänne, me puhumme  
10 Vikke sanoo sinun äidillesi  
11 Mallu: paitsi nukkeja saan.  
12 V: joo. mutta sinä saat kyllä myös ottaa barbeja jos haluat

#### 2.2 LV I lokakuu / askartelu

- 02 Lea: Vikke tuolta ei tuu.  
03 V: eikö sieltä tule mitään, tulee sieltä vähän mutta voi olla että se on tyhjä  
10 Mallu: se ol loppussa.  
11 V: voi olla että se on loppu joo kokonaan, tuolta tuli joka tapauksessa punaista  
16 Mallu: siit tulee.

#### 2.3 LV I lokakuu / aamupäiväpiirin alku

- 01 V: jos sinä menisit Meri istumaan omalle paikallesi tuonne  
04 V: muistatko missä se oli, se oli tuolla Aten vieressä  
07 V: tuolla Aten vieressä tuossa Mallun ja Aten välissä, tässä on Merin paikka.

#### 2.9 LV I lokakuu / askartelu

- 04 V: sitten meidän pitää kääriä sinun hihojasi tosi paljon  
06 V: nämä hihat meidän pitää nostaa ylös, näin eikö totta, noin

#### 2.10 LV I lokakuu / askartelu

- 03 V: mitenäs se liimaaminen sujuu, oi miten hienosti Meri  
07 nyt meidän pitää ottaa vähän lähempää  
08 leikataan vähän lähempää tätä, osaatko leikata täsmälleen tätä viivaa pitkin

#### 2.14 LV I syyskuu / aamupala

- Santtu: m'haluu lisää?,  
V: ja sinä haluat enemmän puuroa

#### 2.15 LV I syyskuu / aamupala

- Jussi: lisää  
V: joo ole hyvä Jussi tästä saat lisää puuroa

#### 2.16 LV I lokakuu / aamupala

- 01 V: tässä vähän hilloa vadelmahilloa päälle ja vähän maitoa

#### 2.18 LV I / syyskuu / aamupala

- 01 V: ja Aku ja Jussi teidän pitää sanoa kiitos ruuasta  
03 JUSSI.  
04: kiitos ruuasta

#### 2.20 LV I syyskuu / aamupala

- 02 V: onko nyt hyvä Jussi haluatko vielä lisää  
08 V: haluatko lisää puuroa  
12 V: sitten voit sanoa näin

14           saisinko lisää puuroa  
17 V:       ole hyvä tästä saat lisää puuroa

#### 2.21 LV I lokakuu / välipala

01 Kimmo:   LISÄÄ.  
02 V:       saisinko. ei näin, katso @LISÄÄ@, ei sanota sillä tavalla,  
08 V:       sanotaan saisinko lisää puuroa

#### 2.22 LV I syyskuu / aamupala

01 V:       haluatko teetä, Meri haluatko teetä  
05       ei (.) et ole vielä päättänyt sinä mietit vähän

#### 2.24 LV II lokakuu / aamupäiväpiiri

01 V:       etkö halua olla mukana tänään aamupäiväpiirissä. siinä tapauksessa voit mennä eteiseen  
05 V:       Santtu katso minä kysyn sinulta  
06 Santtu:   PYLLY  
07 V:       ensinnäkin sinulla on niin kuuma että voit huonosti,  
11       olet ihan hikinen Santtu  
13 V:       ja sitten menet juomaan vähän vettä ja  
14       sen jälkeen tulet takaisin tänne  
16 V:       sillä sinä olet niin kuumissasi että sinulla on paha olla. minä näen sen  
17 Santtu:   en tu:u  
19 V:       mutta mene juomaan vähän vettä  
21       ja ota tämä pois jooko  
23 V:       Santtu kokeile sinun kätesi ovat ihan hikiset, sinulla on paha olla  
25       silloin ei jaksa istua tässä ja kuunnella  
27 V:       niin että ota pois tämä sinulla on paljon parempi  
28 Santtu:   emmä haluu  
29 V:       saanko auttaa sinua sen kanssa sillä sinä et nyt voi hyvin näetkö  
33       ja silloin ei jaksa  
35       sinä et ole yhtään ollut ulkona ja juossut etkä mitään  
36       etkä ole saanut raitista ilmaa etkä mitään  
37 Santtu:   emmä haluu  
38 V:       jaksatko istua tässä hetken  
40 V:       hyvä  
41       me yritämme  
43 V:       mutta eikö totta  
44       oi oliko sinulla vielä noin hieno aluspaita  
45       no mutta ota nyt pois se niin me saamme nähdä  
47       ota collegepusero pois niin me näemme  
50 V:       nouse ylös niin otetaan se pois  
51       saat näyttää hienon aluspaitasi  
54 V:       mene juomaan vähän vettä myös eikö vaan.  
55 Santtu:   £joo joo joo joo£

#### 3.3 LV I marraskuu / aamupala

06 V:       näin meillä on kynttilä  
07 Jussi:   kenen synttärit nytte on.  
08 V:       ei ole kenenkään  
09       mutta me voimme sytyttää kynttilän kun ulkona sataa lunta  
11 V:       katso on ihan valkoista  
12 V:       silloin on mukava että on kynttilä sytytettynä  
15 Jussi:   ↑NYT VOI LEIKKIÄ ET ON JOULU



17 Jussi: NYT voi leikkiä sillei.  
 19 V: ulkona on niin pimeääkin  
 22 Jussi: eikös nii et joulun .hh  
 23 joululla on puut [tollaisia  
 24 V: [tuolla (.) .joo:  
 25 Jussi: ja tollaisia pensaat  
 28 V: joo siellä näyttää ihan joululta

### 3.2 LV I syyskuu / aamulla

01 V: laittaisinko myös tällaisen  
 03 Jussi: sil teh- jos joku on tuhma ni sille tehdää si(nn)e haava.  
 07 V: ei, vaan tiedätkö että tällä  
 08 niin jos, jos minä nyt lyön tähän tällaisen  
 10 näin eikö totta  
 11 Jussi: m- (.) mä mül on ollu kotona tollanen  
 12 V: niin sitten se otetaan pois tällä  
 16 V: noin (.) niin se tuli pois  
 17 tämä on sellainen  
 18 Jussi: hihiihehehe  
 19 V: se on sellainen, se ei ole ollenkaan sellainen jolla tehdään tyhmyyksiä.  
 22 Jussi: om mül tommonen kotona ja mä oon käyttäny sitä ni ei tullu ollenkaa haavaa.

### 3.5 LVI syyskuu / aamupala

01 V: haluaako Ulla teetä  
 03 V: haluaako Lea teetä  
 05 V: ei sinä et halunnut  
 06 V: mutta Aku sinä otat teetä  
 10 V: ja Jussi  
 12 [tykkäsi teestä  
 13 Jussi: [joo (.) mai ↑too ↓sekaa

### 3.6 LVI syyskuu / aamupala

03 V: haluatko maitoa sekaan  
 06 V: °joo.°  
 07 V: noin  
 08 V: ja Ulla halusi vain maitoa  
 10 ja ja Lea halusi vain maitoa

### 3.7 LV I syyskuu / aamupala

01 V: katsotaanpas, katso  
 05 V: tuossa on munaa, juustoa tai makkaraa  
 09 mitä sinä haluat  
 10 ULLA OTTAA HAARUKAN JA POIMII LEIKKELETTÄ  
 11 V: sinä haluat makkaraa

### 3.8 LV I syyskuu / aamupala

01 V: ja mitä sinä haluat siihen päälle, haluatko juustoa vai makkaraa vai munaa  
 06 MERI OSOITTAA MAKKARAA  
 07 V: makkaraa

### 3.9 LV I syyskuu / aamupala

01 V: no Aku, saanko laittaa nämä viimeiset rippeet sinulle, haluatko

07 AKU PUDISTAA PÄÄTÄÄN  
08 V: et

3.10 LV I syyskuu / aamupala.

03 V: katso miten paljon paprikaa Merille jäi  
04 MERI PUDISTAA PÄÄTÄÄN  
05 V: etkö tykkää paprikasta  
07 V: otatko tällaisen pienen pienen palan maistiksi

3.11 LV I syyskuu / aamupala

01 V: Aku näyttää tosi väsyneeltä tänään, mitä sinä olet (---)  
03 oletko ihan väsynyt  
05 V: katso  
07 V: väsynyt  
09 V: sinä näytät kyllä väsyneeltä

3.12 LV I lokakuu / aamupala

03 V: oletko laulanut "imse vimse spindel", kotona, äidille  
10 V: osaako äitikin laulaa "imse vimse spindel"  
12 V: osaakohan hän, vai laulaako hän suomeksi, hämä hämä häkki  
16 laulaako hän sitä, vai osaako isä laulaa, "imse vimse spindel"  
25 Meri: Emuistatko sä ku meille jäi kokonaa se paprika. E  
26 V: joo, kun meille jäi niin paljon paprikaa tänne joo, se oli eilen niin me sitten söimme paprikaa  
33 se oli hyvää (.) tänään meillä ei ole paprikaa

3.13 LV I syyskuu / aamupala

01 Santtu: =(Mikki) oli tuonu meille hillopaketin?  
04 V: ai mitä hilloa se oli oliko se omena-  
06 Santtu: mut ei se tuonu nytten ku se e- e- eri päivänä?

3.18 LV I syyskuu / aamupala

01 Jussi: jos kuvittelee king kongia ni sit näkee pahoja  
02 Eunia eikö niiE.  
03 V: joo tosiaan  
06 V: oletko sitten nähnyt sellaista  
11 V: oletko nähnyt sellaisen elokuvan jonka nimi on kingkong

4.1 LV I syyskuu / aamulla

01 Jukka: HEI VI~~K~~KE: mul on kaikis(sa) valkosissa paikkaa (.) ää a~~a~~arteita?  
05 V: niin on. hienoja aarteita.  
07 V ((Ullalle)): sitten täältä tulee pieni kettu, näetkö tämä kettu kuuluu myös tuonne  
10 Aku: E(S)K~~A~~T(ti)E (.) e(h)e- ei (.) ee-ei ne oo mitää (0.5) öö ei ne oo mitää k~~a~~ttei.  
12 V: aarre  
14 Aku: a~~a~~arteita.  
15 V: aarre, se on aarrearkku eikö totta  
19 Aku: ei ↑ne oo mitää k~~i~~ssoja.=  
20 V: ei, minä sanoin aarre  
22 Aku: ↑aarteita.  
23 V: se on juuri aarre

4.3 LV I syyskuu / aamupala

01 V: mitä sinä haluat nyt sen päälle, makkaraa vai juustoa vai munaa  
06 V: munaa

07 makkaraa ahaa tämä on makkaraa  
 11 V: ole hyvä joo makkara  
 14 Ulla: sehän on makkaraa.  
 15 V: mm juuri niin se on makkaraa  
 17 Jussi: tää on makkaraa eikä korppua  
 18 V: se on makkaraa  
 20 Jussi: (hehe) korpe  
 29 V: mm se on juuri makkaraa  
 30 Meri: kyllähän aikuisen pitäis käsittää et tää on .hhh se on makkalaa eikä kolppua

#### 4.4 LV I lokakuu / leikki (=2.4)

01 Kati: mennää etsii totaa:: (1.0) ä: totaa ö: Vikkeä.  
 06 Kati: hei mis Vikke on?,  
 07 Ku: minä en tiedä missä hän on  
 09 Ku: ehkä tuli jotain vieraita tai  
 12 Rita: eiku eskar se sano.  
 13 Kati: (jestar)  
 14 Rita: nii jeskar tarkoittaa että (.) Vikke on ehkä eskarilaisessa.  
 16 Kati: ↑eskarilaisessa.  
 17 Rita: nii. (.) nyt se varmaan on (.) vähän siellä käymässä.

#### 4.5 LV I lokakuu / aamupäiväpiirin alku

01 V ((kuiskaa)): nyt katsotaan kuinka monta lasta meillä on täällä tänään  
 04 V: kuka on poissa  
 06 O: Kimmo.  
 07 V: Kimmo on poissa joo Kimmolla on nuha, ihan niin kuin Ullalla mutta sitten Kimmolla on myös kuumetta hän on sairas, hän on kotona sängyssään  
 11 Santtu: mua kotona koski tänne ja sit tänne.  
 13 V: oliko sinulla pää kipeä  
 14 Santtu: tähä sattui ja sit tänne.  
 15 V: joo minä luulen että kimmolla on myös pää kipeä ja hän makaa ja nukkuu sängyssään näin  
 18 Meri: ja aamul must tuntu et mä en taho tänne talhaan.  
 20 V: tuntuiko sinusta että tänään et halunnut ollenkaan lähteä  
 22 Rita: arvaa mitä Vikke?, (.) mu- sillon ku mä en oo (.) mä oon pitänyt kesähametta  
 24 talvella ni mulle tuli kauhee sau- sairaus.  
 26 V: tulitko sitten sairaaksi  
 27 Rita: et jokapaikkaa sattui.  
 29 V: @oj oj oj joo@ sitä voi tulla niin sairaaksi että sattuu joka paikkaa ja Kimmolla on jotain sellaista niin että hän on kotona, mutta kaikki muut lapset ovat täällä

#### 4.6 LV I helmikuu / aamupala

01 V: onko Allu terve  
 03 V: ei vielä, hänellä on vielä kuumetta  
 07 V: nuha  
 09 V: yskä  
 13 Kati: arvaa mitä.  
 15 Kati: ku mä ↑oon ollu (0.8) Päivin (.) ja (.) Mikin ja mun isän kaa (.) yhel vene:el?, öö öö käyny  
 17 (.) saarilla ni arvaa mitä. (.) ku mä kokoa halusi (.) pitää kesämekoj ja siel oli välil kylmä ni (.) ni mä (.) mulle tuli kamala (.) kuume?  
 20 V: joo. sinä sait (liian) kylmää ehkä, joo. kylmällä säällä täytyy pitää paljon vaatteita

#### 4.7 LV I huhtikuu / aamupala

- 01 V: oliko kiva ajaa lentokoneella Lea  
05 Meri: oom mäki menny lento(koneella)  
06 V: ja sinä olet ajanut lentokoneella joo juuri niin  
10 Meri: mut se ei ollu musta kivaa.

#### 4.9 LV I helmikuu / aamupala

- 01 Kati: ar- arvaa mitä mä oon aina öö voittanu siin afrikantähdes?,  
02 V: eikö isä ole voittanut kertaakaan  
04 V: eikä äitikään  
05 Kati: mut joskus (.) isä on saanu (--)  
06 V: no hyvä. muutenhan isä tulee tosi surulliseksi,  
07 V: alkaako hän itkeä  
10 Meri: EEI AIKUISET NII SUUTU JOS NIITTEN LAPSET VOITTAEE

#### 4.10 LV I maaliskuu / aamupala

- 01 V: Anu ja Lea tulevat sinun luoksesi (sitten) huomenna  
04 V: niinkö  
05 Meri: m:m?,  
07: ei kyl aamulla vaa (.) iltapäivällä.

#### 4.11 LV I toukokuu / askartelu

- V: voi miten Jussi on väsynyt tänään  
Jussi: enkä oo.

#### 4.12 LV I toukokuu / aamupäiväpiiri

- 07 V: mutta nyt minä mietin kuka haluaisi olla se kaupan tati joka sanoo  
hyvää päivää mitä saisi olla  
14 V: tiedätkö Ulla sinä olet ollut valtavan monta kertaa  
15 nyt kysyisin haluaako joku muu olla  
16 Minna: mä en oo ollenkaa ollu

#### 4.20 LV I helmikuu / aamupäiväpiiri

- 01 V: kuulkaa (.) luuletteko että karhu juoksee ympäriinsä kun on lunta maassa  
04 V: juokseeko se lumessa  
08 V: mitä karhu tekee  
09 Santtu: jääkarhu.  
10 Rita: s- nukkuu.  
11 V: se nukkuu pesässään. se menee syvälle maahan ja siellä se makaa ja nukkuu  
14 Santtu: mut jääkarhu  
15 V: karhu nukkuu koko talven  
16 Santtu: mut ei jääkarhu.

#### 4.32 LV I marraskuu / aamupäiväpiiri

- 01 V: noin nyt meillä on kaikki lapset täällä koska Santtu oli sairas  
04 Lea: ja ↑Ulla  
05 V: Ulla on sairas  
07 V: ja Kati on matkustanut etelään, hän ei ole sairas [hän on mennyt lentokoneella  
10 Lea: [lentokoneella,

#### 4.35 LV I maaliskuu / aamupäiväpiiri

- V: nalle oli ruskea juuri niin

Rita: ja tuo piano  
V: ja Meri saa ottaa lapun se on viimeinen  
Meri: oranssi

#### 4.36 LV I aamupala / helmikuu

01 V: tulitteko te tuolta Kissankulmasta ja sitten mäen yli, niinkö te tulitte äiti ja sinä  
06 Jussi: mä oon ollu kolmevuotiaan tuolla.  
07 V: ei vaan Jussi nyt kun sinä tulit, kun juoksit ja kaaduit päällesi, tulitko tuolta mäen yli  
14 Jussi: mä olin tuolt tulos.

#### 4.38 LV I helmikuu / aamupala

01 V: olipa hauskaa että tulit  
03 V: missä sinä olit eilen Jussi sinä et ollut ollenkaan täällä päiväkodissa eilen  
05 Jussi: =mitä?,  
07 V: missä sinä olit eilen, et ollut täällä me sanoimme <missä Jussi on>, olitko kotona  
13 Jussi: e(i).  
14 V: missä  
16 Jussi: <no mä oli:n (.) tuolla (.) (↑poikien) (.) luona >vähä aikaa<  
17 tai mä <nukuil> liian (.) (öm) (.) m (.) ö- liian (.) liian paljon.=  
18 V: jaha ja sitten et ehtinyt tänne ollenkaan

#### 4.42 LV II lokakuu / aamupäiväpiiri

07 V: katso  
09 V: jos minun peukalo nyt  
11 Meri: sinun peukalo mitä

#### 5.4 LVI helmikuu / aamupala

1 V: eikö isä löytänyt mitään hevosenenkää  
3 Meri: jos äiti ei löydä hyväkokosii seebroja ni mä saan .hh nimpparilahjaks afrikantählen?,  
5 V: ja ha. se on kiva peli

#### 5.5 LV I helmikuu / askartelu

01 V: sitten voit leikkiä niillä katsos nyt kun sinulla on kaikki  
03 Ulla: mä ainaski leikin mun b a r b e i lla.  
06 Kati: mä mun.  
07 V: minä katson onko onko Ulla leikannut ihan valmiiksi  
09 Ulla: mä oon leikannu

#### 5.6. LV I helmikuu / aamupalan jälkeen

01 V: tässä on vähän paprikaa jos te haluatte tytöt  
02 syöttekö te paprikaa  
04 Kati: mä oon syöny paprikaa.  
05 V: oletko jo syönyt paprikaa

#### 5.8a LV I lokakuu / lautapeli

02 V: mitä sinä sait  
04 V: sinä sait  
05 Rita: punanen?  
06 V: punainen  
07 Rita: sait sä kolme punasta  
08 V: joo mutta hän saa ottaa vaih yhden katsos koska häellä on vain yksi punainen tuossa.

11 V: yksi punainen kukka

5.8b LV I lokakuu / lautapeli

1 V: minkä värin Minna sai  
3 V: oranssin  
4 Rita: kolme oranssia.  
5 V: oranssi joo  
6 Kati: kolme oranssia?  
7 Rita: paitsi pitää vaan  
9 Rita: <yksi kaksi>  
10 V: kaksi hän saa ottaa vaan joo  
11 Kati: yks yks kaks

5.8c LV I lokakuu / lautapeli

01 V: sitten on Minnan vuoro.  
04 V: [katso Minna  
05 Rita: [yks oranssi  
06 V: onko sinulla enää paikkaa oranssille Minna

5.9 a LV I helmikuu/ aamupala (maanantai)

01 V: kaavitaanko tämä viimeinen lusikallinen näin  
03 V: näin siinä on viimeinen lusikallinen.

5.9 b LV I helmikuu / aamupala (tiistai)

01 Meri: nyt mä oon syönyt ainaski omasta mielestäni  
02 V: voitko vähän kaapia  
03 tuossa on vähän puuroa vielä näetkö

5.9 c LV I helmikuu / aamupala (perjantai)

01 Meri: mä en tahdo leipää.  
02 K: sinä et halua leipää  
04 K: mutta syö puurosi, oletko syönyt puuron  
07 Meri: enpäs tiiä [(onko susta)  
08 Kati: [kaavi  
10 Kati: hei kaavi

5.11a LV I huhtikuu / aamupäiväpiiri

02 V: saanko sen ilmapallon  
04 minä voin pitää sitä ilmapalloa  
06 Mallu: pallo on tässä  
07 V: joo siinä on pallo  
08 V: mutta voinko saada tuon pallon tänne hetkeksi

5.13 LV I joulukuu / leipomista

01 V: jonottaako Mallu leipomaan  
05 Anu: minä haluan tulla leipomaana.  
06 V: joo sinä saat tulla seuraavaksi Anu  
07 mutta et ihan vielä  
08 no jos sinä mahdut tähän  
09 Lea: minäkin haluan tulla leipomaan  
10 V: joo mutta yksi kerrallaan

5.16a LV II joulukuu / leipominen

01 Ulla: saanks mä nyt Anu  
06 V: Anu sinä et tarvitse sitä juuri nyt  
08 V: Anna se Ullalle  
12 Anu: minulla on jättimäinen taikina  
15 Anu: nyt mä tarvitsen sitä

5.16b LV II joulukuu /leipominen

Anu: mä tarvitsen nyt sitä

5.16c LV II joulukuu / leipominen

Anu: minun tarvitsee tehdä reikä (.) teen reiän  
Anu: voitko antaa sen

5.16d LV II joulukuu / leipominen

Anu: hei minun tarvitsee vähän laittaa se jauhoon  
V: no mutta sitten otat vähän jauhoa

5.17a LV II joulukuu /leipominen

01V: ei mutta sinun ei tarvitse laittaa sitä kasaan, mutta voit kaulita  
03 no joo katsos se on tosiaan vähän tarttunut, sinulla täytyy olla vähän jauhoja alla myös  
05 muuten se tarttuu etkä saa sitä irti-  
09 Anu: silloin se menee niin pieniksi paloiksi

5.17b LV II joulukuu /leipominen

01 Anu: tää tarttuu  
03 Anu: minä haluan ottaa jauhoja  
06 Anu: nyt minun ei tartu ollenkaan  
07 (.) o-(.) mun on aika helppoa kun mun ei tartu.

5.17c LV II joulukuu / leipoiminen

Anu: oi nyt taikina tarttuu. nyt meidän täytyy laittaa lisää jauhoja.

5.18a LV II joulukuu / leipominen

01 Anu: ja minä vähän (koska) tämä sydän meni vähän paksuksi ja minä vähän teen näin  
03 V: joo sinulla on vähän paksu taikina sinä voisit kaulita sen vähän ohuemmaksi  
13 Anu: °minä kaulitsen sen vähän ohuemmaksi°

5.18b LV II joulukuu / leipominen

01 Kimmo: mä jaksan vielä.  
02 V: jaksatko vielä  
03 Anu: minäkin voisin jaksaa vielä  
04 V: voisitko, tosiaanko  
07 Anu: juu?  
08 V: pikku hetki vielä Anu mutta sitten meidän pitää lopettaa  
12 Lea: ja ja minä jaksan vielä tämän  
13 V: jaksatko sinä vielä leipoa sen

5.27 LV II joulukuu / leipominen

01 Ulla: mun täytyis ottaa (.) tää amme.  
03 V: en tiedä kenen se on  
04 sinun täytyy kysyä kenen leikki se on  
06 Ulla: se on Mallun mutta missä hän on

07 Anu: Mallun ja Lean ja minun  
08 V: Mallu on kahvihuoneessa

#### 5.28 LV II joulukuu / leipominen

01 V: no Santtu. nyt voit mennä pesemään kädet eikä totta  
03 Santtu: mä popsinkin kaikki pi(enet) palat  
04 V: joo mutta nyt riittää  
06 V: muuten luulen että saat mahasi kipeäksi ja sitten istut täällä kun meillä on välipala  
@A:ja:ja:j apua minulla on niin kipeä maha@  
09 Santtu: minä haluan olla kotona.  
10 V: hehehe j(h)o(h)o (.) @minä olen syönyt liikaa piparkakkutaikinaa@  
14 Santtu: myös jauhoja

#### 5.29 LV II joulukuu / leipominen

11 Santtu: sitä lähel siin (.) oli (seinonu) (.) silloin ku (.) tää oli vanha kaupunki ihanku (.) Vikke (.) maalla  
näin, tämä on, tässä on niin vanhoja kirkkoja, minä en voi uskoa  
17 V: se oli se pyhän kolminaisuuden kirkko joka oli siellä suurkirkon vieressä

#### 5.30 LV II joulukuu / leipominen

01 V: tiedätkö että tämä on kyllä vaikea  
04 Lea: mä tein tästä pallon.  
05 V: joo minä näen  
07 () : katso Vikke  
08 V: hyvä juuri noin joo nyt sinä laitoit jauhoa sille lapiolle  
11 [niin se meni ihan hyvin  
12 Lea: [minä syön tämän sydämen  
15 Kimmo: yks viel mut sitte,  
16 Lea: tämä pallo  
17 saa syödä isän?,  
18 ja tämä saa syödä äidin

#### 5.31 LV II joulukuu / leipominen

12 V: mutta Anu sinun täytyy ensin mennä pesemään kädet  
17 Rita: miksi  
19 V: miksi. koska kädet ovat <likaiset>, siksi  
22 Ulla: no ja [ei ole hauskaa että  
23 V: [ja kun käsitellään taikinaa ja ruokaa  
24 Ulla: äiti ja isä sa- mummi ja vaari sanoo yäk.

#### 5.38 LV II joulukuu / leipominen

02 Santtu: saisinko sen vähän kauempana ta- sen valkoisen  
03 V: mitä sinä tarvitset  
04 Santtu: sen valkoisen  
05 V: minkä valkoisen  
06 Santtu: sen valkoisen  
07 V: ai sen millä tehdään reikiä mihin sen nyt joutui  
09 Santtu: se on Ellillä  
10 V: se on Ellillä a-  
11 Santtu: Elli saanks mä

#### 5.43 LV II toukokuu / aamulla

05 Lea: voinko mennä sitten kun olen syönyt, nukkekoti